جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية

The philosophical beliefs of English language teachers and their relation to their classroom practices

إعداد

نوفه سميح المواضية

إشراف

الأستاذ الدكتور

غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم التربوية

تخصص مناهج وطرق تدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2014

تفويض

أنا **نوفه سميح المواضية** ، أفوض جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الإسم: نوفه سميح المواضية

التاريخ: 2014/8/6

التوقيع: ....

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "**المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية**"

وأجيزت بتاريخ: 6/8/2014

أعضاء لجنة المناقشة:		**التوقيع:**
1. الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة	**رئيساً ومشرفاً**	....
2. الدكتور محمد محمود دلالعة	**عضواً داخلياً**	....
3. الأستاذ الدكتور ماجد محمد الخطايبة	**ممتحناً خارجياً**	....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، فأشكر الله عز وجل على توفيقه لي لإتمام هذا البحث المتواضع ، والصلاة والسلام على من "بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ" سيدنا محمد(ص) وعلى آله وصحبه أجمعين .

بعد أن وفقني الله تعالى بإنجاز هذه الدراسة ، فيسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى **أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة** على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة وما منحني إياه من جهد وتوجيهات ورأي سديد من فكره وتجربته الغنية والطويلة في مجال التربية ، مما كان له أكبر الأثر في إخراج هذه الرسالة بالصورة التي تليق بها، والله أدعو أن يمد في عمره ويمتعه بالصحة والعافية ليواصل عطائه ومساعدة طلبته في كل ما من شأنه خدمة التربية والتربويين .

كما أتوجه بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم لقبول مناقشة هذه الرسالة. وستكون ملاحظاتهم وإرشاداتهم محط اهتمامي لإثراء هذا العمل المتواضع.

كما لا يفوتني أن اشكر الأساتذة الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة على ملاحظاتهم القيمة مما كان له الأثر الكبير في تجويد وتصميم أداة الدراسة، ولا يفوتني أن أتقدم بشكري وعرفاني لافراد عينة مجتمع الدراسة على تجاوبهم وموضوعيتهم وحسن تقديرهم لأهمية الدراسة..

وشكري ومحبتي وعرفاني إلى أفراد أسرتي على دعمهم وصبرهم وتحملهم طوال فترة انشغالي عنهم في إعداد هذه الدراسة، وأسدي خاص المحبة والتقدير لكل الأساتذة والأصدقاء الأوفياء الذين ساهموا في إنجاح هذا الجهد وسهوت عن ذكر أسمائهم ، راجيا من الله أن أكون قد وفقت في إنجاز هذه الدراسة لعلها تخدم الدارسين والباحثين وتعود بالنفع على المؤسسات التربوية المختلفة .

الإهداء

إلى من وجب علي أن أخفض لهما جناح الذل من الرحمة ، والداي حفظهما الله وأطال بعمرهما ....

إلى رفيق دربي ...... زوجي حماه الله ....

إلى أبنائي ... عبد المحسن ،عون ، ميرال ، حفظهم الله ......

إلى إخوتي جميعاً الذين شاركوني في طموحي ......

إلى كل من علمني حرفاً خلال مراحل دراستي المختلفة.... أساتذتي الكرام ....

إلى من عشت معهم أجمل لحظات العمر زملائي وزميلاتي....

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

نوفه سميح المواضية

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

	اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة البراجماتية مرتبة تنازلياً	
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	68
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الخبرة	69
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	70
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الخبرة	72
17	معاملات اتباط بيرسون بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) و ممارساتهم التدريسية .	73

جدول الملاحق

المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية

إعداد: نوفه سميح المواضية

إشراف الأستاذ الدكتور: غازي جمال خليفة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية طبقية ، حسب النوع الاجتماعي بلغ عدد المعلمين (22) معلماً ، وعدد المعلمات (63) معلمة.وتم إعداد استبانة، تضمنت المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الأنلجيزية للمرحلة الأساسية وبذلك ضمت الاستبانة (28) معتقداً فلسفياً تمثل الفلسفات الأربع الأساسية، و (28) ممارسة تدريسية في ضوء معتقدات المعلمين الفلسفية التي تمثل الفلسفات الأربع الأساسية.

باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لعينتين مستقلتين للإجابة عن أسئلة الدراسة أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) كانت بدرجة متوسطة ،وجاءت المعتقدات الفلسفية الإسلامية في الرتبة الأولى .
- إن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1–6) كانت بدرجة متوسطة ، وجاءت الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع الاجتماعي للمعلم في المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية.

ل

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات الفلسفية للمعلمين وفي الممارسات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة ، في حين تبين وجود فروق دالة احصائياً في الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة المثالية لصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين معتقدات معلمي اللغة الانجليزية وممارساتهم التدريسية.

The philosophical beliefs of English language teachers and their relation to their classroom practices

Prepared by:

Nofeh Samih ALmawadieh

Supervised by
Prof. Dr. Ghazi Jamal Khaliefeh

Abstract

This study aimed at exploring the dominating teaching philosophical beliefs, for the basic stage English teachers (1-6) and their relation to their classroom practices. To achieve these objectives, a stratified random sample according to the genders of teachers was chosen. The number of male teachers was (22) teachers. While the number of female teachers was (63) teachers. A questionnaire was prepared. that included the philosophical beliefs and teaching practices of basic stage English language teachers. The questionnaire contained (28) philosophical belief, represent the basic four philosophies, and (28) teaching practices. In light of philosophical teachers' beliefs.

By using means, standard deviations, and (t-test) for two independent samples, the study showed the following findings:

- The dominating philosophical beliefs for basic stage English teachers (1-6) were medium. The Islamic philosophical beliefs came in the first rank.

- The teaching practices of basic stage English teachers (1- 6) was medium. The teaching practices in light of Islamic philosophy were in the first rank and high degree.
- There were no significant differences in philosophical beliefs and teaching practices attributed to teacher's gender.
- There were no significant difference in philosophical beliefs and teaching practices of teachers, attributed to the years of experience. But, there was a significant difference in the teaching practices, based on ideal philosophy, in favor of (5) years and above.
- There was a positive significant relation between English teachers' beliefs and their teaching practices.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد:

يدرك الناس عامة بأن فلسفة الشخص الحياتية تؤثر في قراراته وأنشطته و قيمه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهو ما يظهر في النمط الحياتي الخاص به، وبالطريقة نفسها، فالفلسفة الحياتية للمعلم وأسلوب حياته يؤثران في فلسفته التعليمية ونمط التدريس الخاص به . فإذا كان المعلمون يقدرون العدالة فأنهم سيحكمون بأمانة على أداء طلبتهم، وسوف يقيمون الخلافات فيما بينهم مهنيا وبأمانة، وبالمحصلة ، فأن ما يعتقده المعلمون بأنه حقيقي وذو قيمة يؤثر بطريقة تدريسهم، وكيفية تفسير المسائل ، ويؤكدون عليه في تدريسهم .

لقد قدمت الأفكار المرتبطة بفلسفة التربية عدة معان، منها أنها تطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من اجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة (الرباعي ،2006)، وهناك من يعدها أنشطة فكرية يؤدي الانخراط بها من قبل المعلمين للوصول إلى منهج خاص ومحدد، ويمكن إطلاق مفهوم التفلسف philosophizing على تلك الأنشطة العقلية التي تنتج عن الفلسفة التربوية الشخصية ، ويشتمل مفهوم التفلسف على أربعة عناصر مايرز ومايرز (Myers&Myers,1995) يتمثل العنصر الأول منها في التوضيح Clarificationالذي يهتم بتوضيح المناقشات والمداولات التربوية ، ويتمثل بتحديد المفاهيم التي يشتمل عليها في خرائط مفاهيمية، لجعل الأفكار المجردة حول التربية أكثر قابلية للفهم، والتوجيهات المهنية أكثر فائدة ، في حين يركز العنصر الثاني لمفهوم التفلسف على تبرير Justification القرارات التعليمية بواسطة توفير البراهين الكاملة والأدلة الداعمة لتلك القرارات .اما العنصر الثالث فيتمثل في

التفسير Interpretation للبيانات التربوية للكشف عن دلالتها للسياسة والممارسة التعليمية، في حين يهتم العنصر الرابع بتنظيم Systematizing المناقشات والقرارات والبيانات التربوية في محاولة لفهم حالة التعليم الحاضرة ،وما الذي ينبغي أن تكون عليه مستقبلا.

أن المعتقدات الفلسفية الشخصية للمعلمين على درجة عالية من التعقيد يونغ بلود(Boyd-Youngblood,2003)، ومع ذلك فهناك قناعة لدى التربويين بأن معتقدات المعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية لين بينجامين(Lane-Benjamin,2013). وهناك من يرى أن المعلمين يحملون معهم إلى المدرسة مجموعة من المعتقدات الثابتة إلى حد ما حول قضايا التربية عموما، و بالتالي حول أهدافها وحول التدريس وطرقه واستراتيجياته وطرق تقويمه، وهذه المعتقدات قد يكون لها أسس فلسفية نابعة من الخبرة المباشرة أو غير المباشرة لهؤلاء المعلمين، وأن تبني المعلمين وغيرهم من التربويين فلسفة تربوية ، قد يرفع من مستوى وعيهم واهتماماتهم بالعملية التعليمية، ويعمل على تحسينها في الحاضر والمستقبل (الخوالدة ،2013).

ويعتبر البناء والاعداد لفلسفة التعليم عملية طويلة ومستمرة ، فلم يستيقظ المثاليون والواقعيون والبراجماتيون صباح يوم مع نظمهم الكاملة، ولم يصل غيرهم من الفلاسفة المطورين للسلوكية والماركسية والنظرية الناقدة إلى وجهاتهم عشوائيا، فقد بحثوا في إجابات أساسية على أسئلة خلال فترة من السنين إن لم يكن خلال حياتهم ،فقد بحثوا باستمرار و طرحوا الأسئلة على أنفسهم وعلى الآخرين، ومنها:

- ما الذي أعنيه بشكل مؤكد؟
- أي دليل يدعم نظريتي ؟

- أي معتقدات فلسفية أدت إلى اكتشاف هذه البيانات ؟

ولحسن الحظ إن معظم المعلمين يبنون أيضا فلسفاتهم التدريسية مع مرور الزمن، وينقحونها حسب الضرورة، ويبنون عليها من دراساتهم و خبراتهم التي ساهمت مباشرة أو بصورة غير مباشرة، في معتقداتهم الفلسفية، فضلا عن ما قدمه علم النفس التربوي ، ونظرية التعلم، ومنهجية التدريس و إدارة الصف الدراسي، وتطوير المناهج في هذا المجال .

ومعلمو اللغة الانجليزية لديهم مجموعة من المعتقدات الفلسفية حول تدريسهم للغة الانجليزية التي قد تتباين باختلاف خبرتهم التدريسية والمرحلة التعليمية التي يدرسونها، ودوراتهم التدريبية ومتغيرات أخرى كثيرة . وستحاول هذه الدراسة تقصي المعتقدات الفلسفية التدريسية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) في محافظة الكرك – لواء القصر وعلاقتها بممارساتهم الصفية .

مشكلة الدراسة:

إن معلمي اللغة الإنجليزية كغيرهم من المعلمين قد يختلفون في المعتقدات الفلسفية التي يحملونها حول التدريس مما يؤثر في طرائق تعليمهم والنواتج التي يركزون عليها في العملية التعليمية، حيث تشير بعض البحوث التربوية إلى أن السلوك التعليمي للمعلم يتأثر بمعتقداته، (Brick house, 1990; Cronin-Jones, 1991; Laplante, 1990)، وتشير بحوث أخرى إلى عدم وجود علاقة بين المعتقدات والسلوك التعليمي (Newsome, Gess and Lederman;1995)، ومن هنا فقد انطلقت الباحثة للوقوف على هذا الموضوع واستطلاع المعتقدات الفلسفية لدى معلمي هذا المبحث.وتتباين المعتقدات الفلسفية باختلاف بعض المتغيرات كما أن السلوك التعليمي للمعلم يتأثر

بهذه المعتقدات، إذ يشير الأدب التربوي الحديث إلى تلك المشكلة والمتمثلة بعدم الانسجام بين المعتقد والممارسة لدى المعلمين سواء كانوا في المدرسة أم في الجامعات مما يستدعي الكشف عن طبيعة عدم الانسجام هذا وتفسيره، إذ تشير بعض الدراسات الى أن حالة عدم الانسجام هذه قد تكون السبب في عدم إحداث تغييرات حقيقية جذرية في السلوك التعليمي وبالتالي تبقى مشاريع الإصلاح صورية لا تحدث أثراً في الميدان التربوي (خوالدة، وحوامدة، 2010).

إن التناقص القائم بين الاعتقاد والممارسة قد يعود إلى نقص الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بطبيعة تلك التناقضات الموجودة بين ما يعتقدون وما يمارسون أي النظرية المعتنقة والنظرية المستخدمة. اوسترمان وكوتكامب(Osterman and Kottkamp, 2002).

وكشفت دراسة (Boyd-Youngblood, 2003)أن التوجهات الفلسفية للمعلمين هي التي توجه تدريسهم فقد أوصت دراسة ارفاجر(AL-Arfajr, 2001)بأهمية اختبار المعتقدات الفلسفية لدى المعلمين و الخبرات التي ساهمت في تطويرها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية.
2. الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من(1-6).
3. الكشف عن الفروق في المعتقدات الفلسفية في ضوء المتغيرات التالية: النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية.

4. الكشف عن الفروق في الممارسات التدريسية في ضوء المتغيرات التالية: النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية.

5. الكشف عن العلاقة بين المعتقدات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وممارساتهم الصفية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الاسئلة الآتية :

1. ما المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم ؟

2. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم ؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدىمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) تعزى إلى النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) و ممارساتهم التدريسية ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المشكلة التي سيتم تناولها، حيث تكمن أهميتها في جانبين نظري وتطبيقي، أما الجانب النظري فيتمثل في ما يمكن أن تسفر عنه نتائج الدراسة من المعتقدات الفلسفية السائدة حول تدريس معلمي اللغة الانجليزية وإمكانية تباين هذه المعتقدات حسب النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل الأكاديمي ومدى انسجامها مع الممارسات الصفية، وتتبدى الأهمية التطبيقية في ما يمكن التوصل إليه من نتائج وتضمينات تربوية تفيد المعلمين وصناع القرار والإداريين وقيادي المناهج في وزارة التربية والتعليم بما يعود على تعلم الطلبة ونتائجهم التعليمية في نهاية المطاف.

حدود الدراسة:

وتشمل الآتي:

الحدود المكانية: محافظة الكرك– لواء القصر.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

الحدود البشرية: معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية(1–6) محافظة الكرك– لواء القصر.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالاتي:

1. المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.
2. صدق أداتي الدراسة وثباتهما وموضوعية المستجيبين وأمانتهم العلمية.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة بما يلي:

المعتقدات الفلسفية: هي الأفكار والافتراضات التي نؤمن بها حول كيف يجب أن نمارس التدريس (Osterman and Koltkamp, 2002)، وهي أيضاً إطار فكري تشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية وتتداخل فيه مكونات معرفية وانفعالية وتقويمية يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المتعلقة بالمواقف الصفية ويستدل عليها من أقوال المعلم وسلوكه باجيرز ،نيسبور (Pajares,1992;Nespore, 1987)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها المستجيب على استبانة المعتقدات الفلسفية التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض .

الممارسات الصفية :يمكن تعريف الممارسة التدريسية بأنها ما يقوم به عضو هيئة التدريس فعلا في غرفة الصف (خوالدة وحوامدة ،2010)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض .

المرحلة الأساسية (1-6): هي أحدى التقسيمات التنظيمية للسلم التعليمي في الأردن التي تشمل الصفوف من الصف الأول إلى الصف السادس الأساسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري حول موضوع الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيراتها وفيما يلي تفصيل لكل منها:

أولا: الإطار النظري:

هنالك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون، وان الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وان رجال التربية هم فلاسفة. فسقراط وأفلاطون وأرسطو وابن سينا والفارابي وروسو وجون ديوي هم فلاسفة و مربون في آن واحد (مرعي والحيلة،2014).

وبالتالي ظلت التربية تستعين في نتائج الفكر الفلسفي وحصاده في إطار العالم التأملي والمعياري والإرشادي أو التحليلي النقدي من حيث اختيار توجهاتها وأهدافها ومضامينها إلى وقت قريب، حيث كانت الفلسفة أم العلوم جميعها إلى أن استقلت الفروع العلمية وأخذت تتغير طبيعة العلاقة بين الفلسفة وبين التربية ، فبدلاً من أن تستمر العلاقة الفلسفية العامة وبين التربية كما كان من قبل ، أصبح لكل لون معرفي فلسفته الخاصة ، فهناك فلسفة المعرفة ، فلسفة العلم ، فلسفة الرياضيات ، فلسفة التاريخ ، فلسفة الفنون ، وأخيراً فلسفة التربية (الخوالدة ،2013).

وفي هذا السياق فأن فلسفة التربية تعني تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها جيهيرك(Geherke,1991)، ويقصد بها أيضاً مجموعة المعارف والمفاهيم والقناعات والنظريات

المنتظمة بشكل متناسب في إطار فكري عام وشامل تقوم عليه المؤسسة التربوية ويعمل في إطارها جميع العاملين في الميدان التربوي (علي ،1981) .

لذلك يعد فهم الأسس الفلسفية والنظرية للتعلم مفيداً للمعلمين والخبراء والتربويين فهي تساعدهم على تحديد التوجه الفلسفي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم. دريسول (Driscoll, 1994) وقد أشار (المقوشي، 2001) إلى صعوبة التعليم بدون أن تكون لدى المعلمين المبادئ الأولية التي تعتمد على أسس نظرية عن الكيفية التي يتم بها التعلم، حتى لا تقتصر جهودهم فقط على ضبط الصف ، أو تحديد الواجبات والفروض التي ينبغي على الطلبة القيام بها. ومن ثم يمكن القول إن الطريق أو الاتجاه الذي يختاره المعلمون في التدريس محكوم بمدى معرفتهم كيف يتم التعلم، والعوامل التي تؤثر فيه، والأساليب التي تساعد على تنميته.

ويشير الأدب النظري إلى أن بعض المعلمين يعتقدون بأن الطريقة التي تعلم بها هي الطريقة الأسهل، لذا يسعون إلى توجيه طلبتهم نحو إتقان المعرفة بالطريقة نفسها، وعليه فأن توافق طريقة التعليم مع الطريقة التي يتعلمها كل فرد يفسر جزئيا لماذا يعلم بعض المعلمين بالطرق التقليدية و بعضهم بطرق متقدمة (قطامي وقطامي،1998). وبالتالي فأن التعلم يكون فعالا عندما يعي المعلمون المهارات و الاستراتيجيات الخاصة التي يعتقدونها ويمارسونها ، ويضبطون محاولاتهم لتجسيدها في ارض الواقع (خوالدة وحوامدة ،2010).

لقد كشفت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على المعلمين أن الكثير منهم لا يتبع فلسفة تربوية بعينها، بل يحاول أن يبني فلسفته التربوية من أكثر من مدرسة فلسفية واحدة، كما أن

تمكين المعلمين من بناء فلسفتهم التربوية، يستدعي ضرورة دراستهم للمدارس الفلسفية لتشكيل معتقداتهم الشخصية وأفكارهم والقيم التي توجههم حول العملية التربوية، لهذا كله تصبح دراسة المعلم للفلسفات التربوية مسألة في غاية الأهمية للنهوض بالعملية التربوية (الخوالدة ،2013).

لقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ، وبالتالي لابد من التعرف إلى هذه الفلسفات من حيث مبادئها الأولية وانعكاسات تلك المبادئ على الممارسة التدريسية (مرعي والحيلة ، 2014). وفيما يلي توضيح لأنواع الفلسفات السائدة وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة المثالية وتطبيقاتها التربوية:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات حيث تعود إلى عهد سقراط وأفلاطون، وتعد هذه الفلسفة أكثر انتشاراً في الفكر الفرنسي والألماني، واقرب صلة بمدارس الوعي الديني (سعادة وإبراهيم ، 2014) .

تمثل الفلسفة المثالية فلسفة قديمة ووسيطة و حديثة و معاصرة في آن واحد،لأن أفكارها امتدت في المسيرة التاريخية منذ سقراط وأفلاطون (472–347 ق.م) ، وأوغسطين (354–436 ق.م) ورينيه ديكارت (1591–1665) وغيرهم الكثير ممن عملوا في فكر المدرسة المثالية بصورة كلية أو جزئية حتى يومنا هذا (الحاج،1998).

ويمكن تعريف الفلسفة من منظور الفكر المثالي على أنها رؤية شاملة للعالم في جملته باستخدام العقل. كما قام الفيلسوف الفرنسي الشهير ديكارت في القرن السابع عشر بتعريفها على أنها دراسة الحكمة ، أي المعرفة الكاملة التي يستطيع الإنسان معرفتها إضافة إلى مقدرته على تدبير شؤون

حياته واستكشاف الفنون، ويمثل علم ما وراء الطبيعة جذورها كما يذكر ديكارت، بينما يمثل ساقها علم الطبيعة، وأغصانها باقي العلوم ، وأعلى هذه الأغصان يمثلها علم الأخلاق (سعاده وإبراهيم ،2014)
.

وأهتم معظم الفلاسفة المثاليون اهتماماً خاصاً بالتربية ، بحكم أن التربية هي الوسيلة الرئيسية لتحقيق أهدافها ، ومن هنا فقد اهتمت الفلسفة المثالية في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم من خلال إعداد الفرد عقلياً وخلقياً أما الجسم والغرائز فينظر إليها نظرة الإعلاء والتحكم، وليس الإشباع والاستمتاع . وكذلك اهتمت بالعلوم التجريبية ، كما أكدت على كشف القوة الفطرية من خلال تركيزها على الحدس والبصيرة في المعرفة (الخوالدة، 2013) .

ويرى عبد الدايم المشار إليه في (الرباعي،2006) أن الفلسفة المثالية تقوم على مبدأين جوهريين وهما: أزلية الأفكار و دور العقل الإنساني ، و ينطلق هذان المبدآن من أن الأفكار أزلية ، والعقل الإنساني هو الأداة لتفهم هذه الأفكار ومن اجل ذلك اهتم أفلاطون بالفكر و المعرفة، وثانيهما عالم المثل (الروح) و يركز هذا المبدأ على حقيقة هامة و هي أن العالم المادي الذي نعيش فيه هو عالم فان و ينبغي الاهتمام بعالم القيم الروحية و المثل العليا لأنها حقائق خالدة .

وهدفت التربية المثالية إلى أن تعد الفرد إعدادا عقليا وخلقيا من أجل تحقيق كل من المثل والقيم التي تفرضها المثالية. ويعتقد المثاليون أن هدف التربية ثابت لا يتغير بتغير الزمان و المكان، وذلك لأن طبيعة الإنسان واحدة ،كما أن طبيعة الخير واحدة ثابتة أزلية ، وهذا يعني أن هدف التربية منذ مئات السنين يصلح لأن يكون هدف لتربية اليوم ، فهي تربية محافظة على نقل التراث الثقافي و

على الوضع الراهن ، و مقاومة التجديد و التغيير ، فالهدف الأساس هو حشو أدمغة التلاميذ بالحقائق و المعلومات (الخوالده، 2013).

ويمكن القول بان المنهج المدرسي الذي تؤمن به الفلسفة المثالية ، هو منهج ثابت وغير قابل للتطوع. ويتألف من مواد دراسية منفصلة كالدين والتاريخ والرياضيات وغيرها من المواد المرتبطة بها. وتستخدم هذه الفلسفة طريقة التلقين وطريقة الإلقاء في معالجة الموضوعات الدراسية. ولاترى أي أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الصف ، لأنها لا تخدم العقل أو التفكير. وبالتالي فأنها تركز على ماتم تحصيله من المعلومات التي تضمنها المنهج (سعادة وإبراهيم ،2014) .

أما عن دور المعلم المثالي فهو الشارح للنظريات والقوانين ، وهو المرجع الأخير، ويركز المثاليون على أن المعلم يجب أن يتصف بالأخلاق الصالحة والتحصيل العالي ، بحيث يكون الناصح الحكيم ، فينظر إليه على أنه صاحب الشخصية القوية القادر على توصيل المعرفة ، وهو المثل الأعلى (صمويلسون وويتز، 1998).

وترى الفلسفة التربوية المثالية أن على المنهاج المدرسي أن يعكس المعرفة والحقيقة، وأن يعمل على توسيع فهم الطالب للكون والإنسان نفسه، وصقل العقل وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي (الرباعي، 2006)، وتساهم المناهج التربوية المثالية في إنماء مشاعر التلاميذ وخصائصهم الشخصية، و فضلا عن اتجاهاتهم الشخصية بما لا يتعارض مع الذات الاجتماعية (الخوالدة،2013).

وينظر الى الطالب في الفلسفة التربوية المثالية على انه كائن روحي غايته الرئيسية في الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة (الرباعي ،2006). ويتوقع منه أن يكون مطيعا متعاونا وأن يتعلم كيفية الاحترام ، والامتثال لتنفيذ الوصايا والأوامر، وتطبق عليه قوانين العقاب والثواب لضبط سلوكه ،

فالطلبة الذين يفوزون برضا المعلمين هم الذين يستحقون المكافأة ، و الذين لا يفوزون برضا المعلمين يعاقبون من أجل تحسين أنماطهم السلوكية (الخوالدة ،2013).

وتفضل الفلسفة التربوية المثالية اعتماد طرق التدريس التي تهدف إلى استظهار الحقائق والأفكار والنظريات والتي تعتمد على الكلمة المسموعة، واستخدام المحاضرة، وإثارة الأسئلة السابرة، فالمعلم عليه تلقين المعلومات وما على المتعلم إلا أن يحفظها. ويؤمن المثالي بالامتحانات الرسمية كوسيلة لمقارنة انجاز الطالب مع غيره وقياس مدى معرفته وقدرته على الحفظ والاسترجاع للحقائق و المعلومات (مرسي، 1982).

الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية :

ظهرت هذه الفلسفة على يد الفيلسوف اليوناني أرسطو (384–322) ق.م والفيلسوف المسلم إبن سينا ولكنها تطورت على يد جون لوك الانجليزي الذي كان يعتقد أن الإنسان يولد دون أفكار سابقة وأن عقله صفحة بيضاء تخط عليه التجربة كل ما تصل إليه من معرفة (الحاج،1998).

تمثل الفلسفة الواقعية الأشخاص الذين يريدون أن يجمعوا أهدافهم الرئيسية في النظرة العلمية للعالم ، ويعتقدون بأن العالم الطبيعي هو المصدر الأول للمعرفة التي يتطلبها الإنسان ،و قد جاءت الفلسفة الواقعية معاكسة تماماً لأفكار الفلسفة المثالية التي نادى بها أفلاطون ، فالواقعية عند أرسطو تنظر إلى الإنسان على أنه وحدة واحدة تتألف من العقل و الجسم ، و لذلك فليس هناك حديث عن الروح على أنها موجودة من قبل و مستقلة عن الجسم (الخوالدة،2013).

ويعتقد الواقعيون بأنه يمكن الاستدلال على القيم عن طريق التجربة والحس، ويمكن قياسها عن طريق الوسائل العلمية وطرق البحث (سعادة وإبراهيم، 2014).

أما الطالب في الفلسفة الواقعية فينظر إليه على أنه محور العملية التربوية، ويطلب منه الانضباط واحترام النظام داخل الصف، وطاعة المعلم والتكيف مع البيئة التعليمية. وتسعى الفلسفة الواقعية أن تجعل من الطالب شخصاً منسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المحيطة به (الرباعي، 2006).

أما المعلم في الفلسفة التربوية الواقعية فله سلطة كبيرة تمكنه من اختيار المنهاج وفرضه على الطلاب ، لأنه المسؤول عن التعليم في غرفة الصف ، كما أنه المسؤول عن النشاطات التعليمية، وهو أيضاً المخطط لسلوك الطلبة ، وإذا أحسن المعلم القيام بوظيفته التعليمية ، فإنه يستطيع التنبؤ بسلوك الطالب وضبطه (الخوالدة ، 2013) .

ويتمثل دور المعلم الواقعي في تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثير والاستجابة ليقدمها للطلاب بطريقة تجعلهم يستجيبون استجابة صحيحة للمثير المحدد ، ويكافأ الطلاب كلما قاموا بالاستجابة الصحيحة (سعادة وإبراهيم ، 2014) .

تقوم طرق التدريس في الفلسفة الواقعية على المناقشة والحوار من خلال استخدام الملاحظة والتجريب، والاستعانة بوسائل بصرية وسمعية ليقوم الطلبة باسترجاع المعلومة ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها (مرسي، 1982).

الفلسفة البراجماتية و تطبيقاتها التربوية :

تعود أصول هذه الفلسفة إلى الفيلسوف اليوناني هيراقليطس (535-575) ق.م الذي يؤمن بفكرة التغير المستمر(سعادة وإبراهيم،2014)، ويرجعها آخرون إلى غيره من الفلاسفة التجريبين

المحدثين ، لكنها في الحقيقة فلسفة حديثه قامت على أفكار قديمة ، فقد تطورت أفكارها في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، فقد دعا إليها تشارلز بيرس (1839 – 1914) وانتشرت على يد وليم جيمس (1842 – 1910) وتطورت على يد جون ديوي (1859 – 1952) (فهمي، 1985) .

ويطلق على الفلسفة البراجماتية أحيانا الفلسفة العملية (Practicalism) أو النفعية (Utilitarianism]) أو الاجرائية ، أو الأدائية الوسيلة (Instrumentalism) ، أو الوظيفية (Functionalism) ، أو التجريبية (Experimentalism) ولفظ البراجماتية مشتقة من الكلمة اليونانية (Pragma) ومعناها العمل (الشويحات ،1999).

يرى أصحاب هذه الفلسفة أن الحقيقة هي وليدة التفاعل الإنساني مع البيئة المحيطة ، لذا فأن الإنسان والبيئة المسؤولان عن الحقيقة ، وان البراجماتية تميل إلى الإنسانية في مزاجها ، أي أنها تتماشى مع مبدأ أن (الإنسان مقياس كل شيء) .وتهتم البراجماتية في تعليم الفرد كيف يفكر حتى يتمكن من التكيف في مجتمع متغير (الخوالدة ،2013).

وتنظر الفلسفة البراجماتيه إلى العالم على أنه نسبي وفي حالة تغير مستمر . كما ترى أن طبيعة الإنسان متكاملة، فعقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، بل هي خصائص لعضو متكامل، وأن كل فرد له طبيعته وشخصيته الخاصة به (سعادة وإبراهيم، 2014).

وتركز الأهداف التربوية في البراجماتية على مساعدة الأفراد في الاستمرار في تربيتهم و إنماء شخصيتهم و تكيفهم مع البيئة و حياة المجتمع ، لذلك على المدارس أن تساعد التلاميذ و تعلمهم على حل المشكلات و فهم بيئتهم و أنفسهم، و ينظر البراجماتيون إلى المدرسة باعتبارها صورة مصغرة

للمجتمع ، فهي تعلم التلاميذ الأساليب العلمية كأداة للتعرف على مشكلاتهم وحلها حلا علميا، و إكسابهم مهارة كيف نتعلم (الشويحات،1999).

وتنظر البراجماتية إلى المنهاج بأنه وحدة معرفية حيوية و فعالة من اجل تكوين الخبرة المتكاملة وبناء الأفكار والوسائل لتفسير التغير الحادث في هذا العالم .فالمنهاج يمثل وحدة نشاط حية في المدرسة ، وهو الطريق الأمثل لاكتساب المعارف التي تساعدهم في حل المشكلات وتحسين التعلم والنمو الشخصي(الخوالدة،2013) . وهكذا تقدم البرجماتيه للتلاميذ ، المنهج الدراسي الذي يحتوي على الخبرات والدراسات الاجتماعية والمشروعات والمشكلات والتجارب بصورة وظيفية (سعادة وإبراهيم ، 2014) .

ويتمثل دور المعلم في الفلسفة البراجماتية بدور المرشد والميسر للعملية التعليمية التعلمية،حيث يقوم ببناء المواقف التعليمية حول مشكلات عملية يعتبرها ذات أهمية لطلابه، ويشجعهم على التعلم من خلال العمل وحل المشكلات ولعب الأدوار، وينوع طرق التعليم ليحث الطلبة على استثمار طاقاتهم في المواقف التعليمية ومساعدتهم عندما يواجهون مواقف صفية صعبة (الخوالدة، 2013). وبالتالي فإن المعلمين في الفكر البراجماتي ينظرون إلى أنفسهم كوسائط للتعلم،لأنهم ناقلون للحقائق ، ولأن العالم في حالة تغير مستمر، وأن ما يقوم المعلم بتدريسه اليوم قد لا يكون صادقاً في الغد، كما يجب ربط ما يدرسه المعلم بالخبرات التعلمية التي يمر بها من جهته وبحياته اليومية والبيئة المحلية المحيطة به من جهة ثانيه (سعادة وإبراهيم ، 2013) .

ويعتبر الطالب في ظل الفلسفة التربوية البراجماتية على أنه محور العملية التربوية ، فله الحرية فيما يشاء ، ولديه المقدرة على التواصل الاجتماعي واثبات الذات، مستقلا ونشطا ، ويمتلك مهارات

كافية لحل المشكلات والحصول على خبرات . ولديه قدرات كافية للمبادرة في اقتراح الحلول السليمة للمشكلات (صمويلسون وويتز،1998). فهو مفكر ومكتشف، لأنه يمر بخبرات تثير لديه الاهتمام والفضول.

واما بالنسبة لطرائق التدريس ،فإنها تعزز أساليب التعليم عن طريق التجريب ، والمحاولة والخطأ ، وحل المشكلات ، وطريقة التعلم بالاكتشاف ، وتعتمد على النشاط الجمعي الموجه (الرباعي ،2006).

الفلسفة الإسلامية و تطبيقاتها التربوية:

قدم الإسلام تصوراً شاملاً للكون والإنسان والمعرفة والقيم، حيث تميز عن سائر الديانات السماوية والتشريعات الوضعية، من خلال نظرته الوسطية لكل ما يحدث في الكون (سعادة وإبراهيم، 2014). إذ تنبع الفلسفة الإسلامية من القران الكريم و الأحاديث الشريفة ، وقد قامت على أساسهما، وتأثرت أيضا بما قبلها وما حولها من الفلسفات، وهذا التأثير لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات ، بل يعني أنها تأخذ ما يناسبها وما يتماشى مع مبادئ الإسلام الحنيف (مرسي،1982).

وينطلق الإسلام في نظرته للإنسان من منطلق إنه خليفة الله في أرضه، يتحمل مسؤولياته من خلال فعل الخيرات، أو ترك المنكرات وغيرها. وهدف الإسلام الأسمى تحقيق عبادة الله الواحد الأحد والتي لا تعتبر مجرد شعائر دينية إنما كل ما يقوم به الإنسان من عمل وفكر وشعور (سعاده وإبراهيم، 2014) .

فالغاية من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة بذاتها ، حيث أن الحكمة هي المعرفة بالله ، ويمكن القول أن التربية الإسلامية هي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى

المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام ، والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العلمية ، يؤدي تنفيذها الى أن يسلك سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام (الشويحات ،1999).

ويكمن دور المعلم في الفلسفة الإسلامية بدور القدوة الحسنة و المثال الأعلى للنموذج الذي أراده الله ، وعليه يكون ذا شخصية ربانية ، وان يراعي حاجات واعمار الطلاب وان يكون المعلم وقورا ويتصف بالمرونة وعارفا بآداب المجالس وآداب المحادثة (الرباعي، 2006). فلا يجوز أن يُلقي المعلم إلى المتعلم من العلم ما لا يحتمله عقله، وذلك حتى لا ينفره من العلم ويراعي بذلك قدراته العقلية، وأن يكون على دراية بمراحل نموه ليتماشى مع استعداد كل طالب على حدى(سعادة وإبراهيم ،2014).

ويتمثل دور الطالب في الفلسفة الإسلامية بدور المسؤول عما يتعلمه، وان يكون الهدف من طلب العلم نيل رضا الله ، والحرص على صحبة معلمه وعدم التسرع في الاستفسار وإصدار الأحكام، إضافة إلى ذلك أن يحرص الطالب على تطبيق ما تعلمه من العلوم الموافقة للشرع (الرباعي ،2006). فلا يقصد بالعلم في الإسلام علم الدين فحسب، ولكن يراد به الفهم الواسع والشامل لكل أمور الحياة وكل ما يتصل بحياة الناس وما يحتاجه الفرد في إقامة عباداته واستقامة معاملاته، أي الاستفادة منه والنفع به (قطب، 1980).

لقد تنوعت أساليب و طرائق التدريس في التربية الإسلامية ، منها أسلوب القدوة الحسنة أي التعلم من خلال النموذج الاجتماعي والديني وأسلوب المحاضرة والتلقين، وأسلوب الحوار والمناقشة بهدف الإقناع والتعلم عن طريق العقل والمنطق والبراهين ، وأسلوب الوعظ والترغيب والترهيب و القصص والأمثال والنصح والثواب والعقاب (الخوالدة ،2013؛ الحاج 1998).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الفلسفة التربوية في شتى المناهج الدراسية، فقد لقيت الفلسفة التربوية اهتماماً ملحوظاً من الباحثين، وأجرى العديد منهم دراسات حولها، وهدفهم في ذلك التعرف الى الأسس والمبادئ التي تقوم عليها في مختلف مراحل التعليم المدرسي، ومع ذلك فإن الدراسات العربية التي تناولت المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية تتصف بالندرة ومن أجل ذلك تمت مراجعة عامة للدراسات السابقة وانتقاء مجموعة منها ذات علاقة بموضوع الدراسة، ومن هذه الدراسات التي تم الاطلاع عليها:دراسة كورنيت (Cornett, 1990) التي هدفت إلى الكشف عن النظريات الضمنية لمعلمة علوم ومدى تأثير هذه النظريات على توجيه انماط سلوكها التعليمية. وبرر Cornett اختيار هذه المعلمة لتعاونها وامتلاكها لمهارات تعليمية عالية ورغبتها في التأمل في ممارساتها وسلوك طالباتها، واتبع Cornett المنحى النوعي في جمع البيانات من خلال تقييم خطتها الدراسية، وملاحظاتها على دفتر طالباتها، والأساليب والوسائل التي استخدمتها في التعليم بعد كل حصة صفية يتم تنفيذها. وبلغ عدد الحصص التي شاهدها Cornett (20) حصة، وبتحليل البيانات استطاع Cornett أن يصف سبع نظريات شخصية لديها، حيث تختلف تلك النظريات في معتقداتها بأهمية الأمور التالية: استخدام الوسائل التعليمية البصرية، الاستفادة من الأمثلة التي تطرحها الطالبات، الاستفادة من العروض الصفية والرحلات الميدانية، استخدام الأسلوب الاستقصائي في

نصف الساعة الأولى من الحصة، والضبط اللازم والضروري، وتكرار المفاهيم المفتاحية، والمحافظة على كرامة الطالبات عند وقوعهن في أخطاء مفاهيمية.

وهدفت دراسة هورسمان(Horsman,1995) إلى تحليل المعتقدات السابقة لمعلمي المرحلة الأساسية عند تدريسهم للرياضيات، وكيف تؤثر الظروف اليومية للصف الدراسي في تدريسهم. استخدمت المقابلات مع معلمي الصف الأول و الثاني قبل التدريس وبعده لكل حصة صفية و سجلت بواسطة الفيديو. واستندت هذه الدراسة النوعية على البنائية كنظرية للتعليم و كإطار عمل فلسفي .

كشفت الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن استخدام العديد من الطرق التعليمية كان ضروريا، كذلك استخدام المعلمون تقنيات أخرى اعتقدوا أنها ساعدت الطلاب على التذكر الأفضل، وإبقائهم منتبهين داخل الحصة. وعبر المعلمون عن أن كافة أنماط التواصل لها دور رئيسي في تعليم الرياضيات، وأظهرت الدراسة كيف تؤثر معتقدات المعلم في طريقة تدريسه، وأية مضامين لها أهمية في تطوير المناهج وتنفيذها، وكمثال على ذلك إمكانية تنفيذ المنهاج بدرجة كبيرة عندما تكون المعتقدات الفردية المسيطرة على المعلمين هي التي تقرر ما الذي يفعلونه في تدريس الرياضيات في صفوفهم التي يدرسونها .

واهتمت دراسة سترونج (Strong,1995) في جامعة إنديانا، بفحص التجاور الظاهري المتناقض للمفهومين (حصافة(ذكاء)/ غباء)،وذلك لوصف قدرات العقل في فهم و إدراك الأشياء السماوية التي هي فوق طبيعة البشر ممهداً لدراسته بالتركيز على المقطع الخاص الذي ورد عند " فيتا دي دول" "Vita De Dower" من نص " بيرس بلومان، ول" "Will Piers Plowman," إذ حاول بطل الرواية تعريف طبيعة الروح من خلال الوسائل العقلية، ومع أن العقل لا يمكن أن يصل إلى

مفهوم الروح بشكل كامل، لكنه، أي العقل، كما برهنت محاولات" ول"، يقود الشخص إلى قبول وتمييز الحقائق الدينية غير الملموسة، ودور العقل في دراسة " ول" معقد، ويمكن أن يعرف من خلال المفارقة، أي المصطلحات التي توهم بالتناقض، ولا شك أن التأثير المسيحي واضح كل الوضوح في دراسات "ول" بل زودت التعاليم المسيحية عقل " ول" بمعاني الفضيلة المسيحية.

وركز "Strong" في جزء من دراسته على بحث ثلاث مفارقات مختلفة، توضح كل مفارقة وجهاً محدداً للقيمة الروحية للعقل، وهذه المفارقات هي:

1. ذكي" حصيف"– غباء.
2. غبي– ذكاء" حصافة"
3. ذكاء " حصافة– غباء

وقد ناقش "Strong" هذه الأشكال من المفارقات وقدرتها على تشخيص المحاولات العقلية ل"ول" ويوضح الباحث أنه منذ إن درست "فيتا دي دول" الجهود العقلية ل " ول" فإن فحصاً للمقطع الذي ركزت عليه من نص " ول" يؤكد الأسس المعرفية: الفلسفية والدينية "لفيتا دي دول" وهذا يبدو من خلال المفارقات الثلاث الأنفة الذكر.

ويرى Strong أن الطرق التي استخدمها "ول" في دراسته " الغبي، تسير جنباً إلى جنب مع النظريات المعرفية السائدة في العصور الوسطى التي أثارها كل من " سكوتس" “Scotus” وأوكهام “Ockham” وكذلك مع المعتقدات الدينية الفرنسيسكانية بشكل عام.

وأخيراً يؤكد Strong حقيقة مهمة، وهي أن للعقل قدرة استنتاجيه لفهم وقبول الحقيقة الدينية السماوية.

وهدفت دراسة ليو(Liu,1999) التي أجريت في مدارس ولاية لويزيانا إلى المقارنة بين المعتقدات الفلسفية للمعلمين والإداريين حول الأهداف التعليمية والمنهاج والبرامج و المرافق الطبيعية . ولتحديد الفروق في المعتقدات الفلسفية للمشاركين في الدراسة حسب عدد من المتغيرات الديمغرافية (العمر،الدرجة العلمية، الجنس، العرق، سنوات الخبرة التدريسية) استخدم تحليل التباين المتعدد. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في المعتقدات الفلسفية حول الأهداف والمنهاج والبرامج مجتمعة تعزى لهذه المتغيرات، إلا انه عند إجراء المقارنات تبين و جود أثر قوي للدرجة الأكاديمية، في حين لم يكن هناك فروق تعزى للعرق ولسنوات الخبرة.

وأجرى (Al-Arfajr,2001) دراسة كان الهدف الرئيسي منها اختبار المعتقدات الفلسفية وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلمين الذين يدرسون مادة الآداب ، بينما كان الهدف الثاني هو التعرف على الخبرات التي ساهمت في تطور معتقدات المعلمين وعملت على التكامل بين ممارساتهم التدريسية الفاعلة . استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي أنواع الممارسات الصفية التي يدرسها معلمو مادة الآداب في صفوفهم الدراسية ؟
2. ما المعتقدات التعليمية والتعلمية التي وجهت ممارسات المعلمين؟
3. ما الخبرات الشخصية والمهنية التي أثرت على تطور معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية؟

تمثلت أدوات جمع البيانات بالملاحظة الصفية، وإجراء مقابلات، ودراسة الأعمال الفنية للطلبة. وكشف تحليل البيانات أن تعليم الآداب كان يركز على المعنى وعلى الطالب، وأشار تحليل الخبرات الشخصية والمهنية للمعلمين إلى وجود رابط قوي بين الخبرات السابقة في تدريس مادة الآداب والتدريس الحالي للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي لمساقات التعليم العالي ولبرامج

التطوير المهني، وكذلك التعاون بين المعلمين والدعم الإداري كان لهما التأثير المباشر في التكامل بين ممارسات المعلمين الفعالة. وأوصت الدراسة بأهمية اختبار المعتقدات الموجودة مسبقا لدى المعلمين والخبرات التي ساهمت في تطويرها .

وبحثت دراسة كواك(Kwak,2001) في مفاهيم المعلمين قبل الخدمة عن النظرية المعرفية والأفكار الأساسية البنائية للتعلم ، والمضامين التي تتغير في المعتقدات والالتزامات المعرفية الموجودة في مفاهيم المعلمين قبل الخدمة، كمعلمين، ومفاهيم عن الطلاب كمتعلمين .

اشترك في الدراسة (16) معلما قبل الخدمة، واستخدمت أربعة مقابلات معمقة للكشف عن صفات كل معلم واستخدمت البيانات الناتجة عن المقابلات لبناء الصورة البنائية لوجهات نظر كل معلم عن التعلم وتم توثيق التغيرات بالصور التي حدثت لكل معلم في فترة الدراسة.

كشفت نتائج الدراسة أن خمسة معلمين من أصل (16) معلما غيروا بدرجة كبيرة معتقداتهم بخصوص المعرفة، وأحد عشر معلما لم يغيروا معتقداتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين قبل الخدمة بإمكانهم أن يطوروا الأفكار البنائية عن التدريس التي توافقت مع آراء متغيرة عن التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة. وأوصت الدراسة بوجوب تحدي برامج إعداد المعلمين لمعتقدات الطلاب والتزاماتهم المعرفية إذا ما شاهدت تغيرات في كيفية تعليم العلوم و تعلمها. وتقدم هذه الدراسة للباحثين المضامين والمفاهيم التي يقدمها المعلمون قبل الخدمة من أجل إحداث تغيرات في تفكيرهم عن التعلم والتعليم.

وأجرى ريان(2001) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق وفقا لمتغيرات

الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية والتفاعل بينها. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطبيق مقياس معتقدات تعلم الرياضيات وتعليمها الذي طوره بسويك Beswick عام2005، بعد أن تم التحقق من صدقه و ثباته . تألفت عينة الدراسة من (116) طالبا و طالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية والرياضيات في منطقة الخليل التعليمية المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2006-2007. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تتفق بشكل عام مع التوجهات الحديثة ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلمين تبعا لمتغير التخصص ولصالح طلبة تخصص الرياضيات، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى السنة الدراسية والتفاعل بين متغيرات الدراسة .

وبحثت دراسة موراي (Murray,2002) في التصورات التاريخية والفلسفية لتدريس الصفائح التكتونيكية في تدريس العلوم في كندا، إذ وجد المهتمون في التدريس من هذه القصة العلمية العظيمة مجالا لتدريس تاريخ و فلسفة العلوم في الصف الدراسي.

فمع زيادة التأكيد على تدريس العلوم، عملت المعرفة العلمية ومفاهيمها الرئيسية على إحداث ثورة في الحوار العلمي. والمطلوب بناء نموذج تدريسي يضم عناصر هذه المعرفة في تدريس الصفائح التكتونيكية من اجل التخفيف من المعالجة التاريخية المشوهة أو غير الكاملة في تعليم الكتاب المقرر، وفي الوقت نفسه العمل على غرس الدقة العلمية التي تكشف جانبا واحدا من الجدل المعقد حول النموذج العلمي البسيط وغير الناجح لتلك التكتونيكيات.

وركزت دراسة الحالة التي أجرتها جارجي(Garegae, 2002)على معتقدات المعلمين حول الرياضيات، في تدريسها وتعلمها، وأثر هذه المعتقدات على الطلاب، وعلى تقديرهم لهذه المعتقدات. تألفت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في مجتمع بتوانا. واستخدمت الدراسة لجمع البيانات عن معتقدات المعلمين المشاهدات الصفية ، والمقابلات، وخرائط المفهوم، ومقاييس تشبه مقاييس ليكرت، والوثائق الرسمية . فضلا عن استجابة الطلاب لاستبانات وتطوير خرائط المفهوم، وسجلت المشاهدات الصفية باستخدام الفيديو والمسجل، وتصنيف معتقدات المعلمين باستخدام التصنيفات الثلاثة لـ Eanest للمعتقدات الشخصية حول الرياضيات. أظهرت الدراسة أن بإمكان المعلمين أن يتأثروا بعوامل أخرى تضم الموقف الفلسفي التعليمي، لأن المعلمين ينقلون معتقداتهم للطلاب من خلال ممارسات تعليمية لفظية وغير لفظية.

وأجرى الصغير والناصر (2002) دراسة هدفت التعرف الى ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من 350 معلماً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح المعلين ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس.

واختبرت الدراسة النوعية التي أجرتها بويد(Boyd-young,2003) معتقدات المعلم كأساس للتغيير وبناء ممارسة تدريسية عالية المستوى في بيئات صفية تدرس مادة العلوم، وكذلك فحصت العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من سبعة مشاركين

يدرسون في مدرسة ثانوية حكومية في ولاية نيويورك، تراوحت خبراتهم التدريسية بين 1-7 سنوات، واستخدمت الدراسة لجمع البيانات بطاقة ملاحظة، وإجراء مقابلات شخصية، واستطلاع آراء، وتحليل وثائق .

كشفت الدراسة أن التوجهات الفلسفية للمعلمين هي التي توجه التدريس، وانه توجد علاقة بين تدريس المعلمين و سنوات خبرتهم التدريسية، وكان هناك تأثير قوي لمعتقدات المعلمين الشخصية حول التجربة والخطأ في التدريس، وحول الطلاب على ممارساتهم التعليمية، وما يحتاج إليه الطلاب. وبينت الدراسة أن معتقدات المعلمين الشخصية على درجة عالية من التعقيد. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في عملية الإصلاح التعليمي من أجل البدء في تناول الموضوعات الأخلاقية لكافة الطلاب الذين يدرسون المحتوى التعليمي نفسه.

وهدفت دراسة كيسيكي(Keske,2002) إلى توضيح المفاهيم المتعلقة بطبيعة العلوم عند سبعة من مدرسي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية، ولهذا الغرض تم تصميم نموذج يبني الغرض على قاعدة فلسفية ومنهجية لخدمة الدراسة، حيث تم جمع المعلومات من المشاركين في الدراسة، والخاصة بتجاربهم الأساسية والثانوية في مجال العلوم، يضاف إلى ذلك، أبدى المشاركون آراءهم حول الموضوع من أربعة وجوه يتعلق بطبيعة العلوم، وهذه الوجوه هي:

1. ما العلوم؟
2. من هو العالم؟
3. ما مناهج العلوم؟
4. كيف تبنى معرفة العالم؟

وتوضح Keske أن المعلومات المجموعة لم تظهر وجهات نظر المعلمين حول العلوم فقط، بل زودت بأشياء مهمة حول كيفية نظرتهم إلى تدريس العلوم، وبناء على ذلك توصلت Keske إلى أربع قضايا أسياسية هي:

- القضية الأولى تمحورت حول أوصاف المشاركين لمضمون ومفهوم العلوم مع وجهات نظر مشارك واحد جاءت متصلة بالتطبيق العالمي للعلوم كنهج تقليدي.
- القضية الثانية عالجت آراء المشاركين حول الطبيعة الثابتة للمعرفة العلمية
- القضية الثالثة تتعلق بالحاجة الكاملة للممارسة والتجريب، وقد مهدت ملحوظات المشاركين للطبيعة التجريبية لتدريس العلوم لهذه القضية.
- القضية الرابعة سارت بالتوازي بين وجهات نظر المشاركين حول طبيعة العلوم وتدريسها، مع وجود مشاركين آظهرا ثباتاً بالمعتقدات حول بناء المعرفة عبر السياقات والقرائن.

وتشير Keske إلى الملحوظات الآتية:

1. لقد أظهرت الدراسة أن تأثير العاملين الشخصي والسياقي كان واضحاً على كيفية رؤية المشاركين للعلوم وتدريسها، وقد دارت العديد من أفكار المشاركين حول حفظ المضمون، ومن ثم جاءت رؤيتهم بشكل سلبي.
2. إن جميع المشاركين كانت خبرتهم محدودة في تدريس العلوم، فمثلاً اختار اثنان من المشاركين السبعة بأن يكونا أستاذي علوم في بداية حياتهم التدريسية.

3. إن محدودية الخبرات الأساسية عند المشاركين فيما يتعلق بالعلوم أعطت وقتاً ضيقاً لاستكشاف وسبر أغوار الدراسات السابقة سواء التاريخية أو الفلسفية أو الاجتماعية التي اهتمت بالعلوم، والتي هي من الأهمية بمكان لفهم العمل العلمي.
4. تدعم هذه الدراسة فكرة شرح وتوضيح مفاهيم المعلمين لطبيعة العلوم من خلال المداولات المتعمقة.
5. إن تحليل المعلومات لورود فعل المشاركين حول عزل العلوم عن بقية المعارف جعلت الصورة غير كاملة ومتنافرة عندهم.
6. وتظهر الصورة الأكثر ثباتاً للعلوم من خلال معتقدات المشاركين حول اندماج العلوم والمعرفة في تركيب بنائي واحد.
7. وأخيراً اقترحت Keske حاجة جميع مدرسي العلوم إلى إبراز معتقداتهم حول بناء المعرفة عبر السياقات والقرائن.

وهدفت دراسة سويني (Sweeny, 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم والممارسات الفعلية لمعلم كيمياء مبتدئ في المرحلة الثانوية في إحدى مدارس فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان هذا المعلم يمتلك نظريات شخصية عن التعليم وعندما بدأ في التعليم الفعلي لمادة الكيمياء، تابعه الباحث للكشف عن كيفية تكون العلاقة بين نظريات المعلم المبتدئ الشخصية والتعليم الفعلي. حيث حاول Sweeny الإجابة عن السؤالين التاليين:

ما العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم لمعلم الكيمياء المبتدئ في المرحلة الثانوية وممارسته الفعلية؟

والسؤال الثاني: هل طريقة البحث سببت أي تعديلات في النظريات الشخصية للمعلم؟ حيث تابع الباحث المعلم خلال الفصل الأول من بداية مرحلة تعليمه، وبعد أربعة أشهر زوده بمقالات وأبحاث عن طريقة التدريس، ومن ثم قام بمشاهدة ممارسته التعليمية داخل الغرفة الصفية، وبعد تحليل هذه المشاهدات وجد Sweeny من خلال هذه الدراسة أن المعلم بدأ بتطبيق نظرياته الشخصية في ممارساته الفعلية في بداية الفصل الأول من التعليم. إلا أنه وبعد أربعة أشهر من اطلاعه على المقالات والأبحاث التي زوده الباحث بها، بدأ بتعديل هذه النظريات التي يمتلكها إلى نظريات تعليمية صحيحة وبدى (أو ظهر) عليه النمو المهني في هذا المجال.

وحاولت " ويبر ،(Weber,2003) في دراستها في جامعة سيراكيوس في البيرو أن تتحرى المعتقدات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة، والممارسات التعليمية عند " معلمي ما قبل الخدمة" أي أولئك الذين لم يكملوا فترة التدريب لمزاولة مهنة التعليم، وقد أجريت الدراسة في مدينة هوناكو " Huanuco" في البيرو "Peru"

وقد استخدمت Weber طرقاً متعددة لدراسة عينة مكونة من خمسين "معلماً ما قبل الخدمة" في آخر فصل لهم قبل التخرج.

استخدمت في القسم الأول من الدراسة أدوات من دراسات قام بها لينسكي وآخرون عام 1998 "Lenski, wham and Griffey" التي قيمت معتقدات المعلمين حول تعلم القراءة والكتابة والنشاطات الصفية المختلفة ، أما في القسم الثاني فقد استخدمت مجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة معتمدة على دراسات "لينك، نلسون وسامبسون " "Link, Nelson and Sampson" عام

1999 التي حددت الاتجاهات الفلسفية للمعلمين نحو تعلم القراءة والكتابة ، واعتمدت في القسم الثالث على المقابلات الشخصية مع (10) من المشاركين البالغ عددهم "50" مشاركاً.

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها Weber بما يأتي:

1. أن معلمي ما قبل الخدمة قد جسدوا الاستراتيجيات المبنية على العادات والتقاليد البيروية في تدريسهم القراءة والكتابة.
2. عبر جميع المشاركين وعددهم "50" من خلال اعتقاداتهم وممارساتهم لتدريس مبادئ القراءة والكتابة عن الاهتمام بمبادئ الحروف الهجائية، والمقاطع، ونقل الأفكار، والتدريبات، وضرورة أن يكون عدد الطلبة في الصف قليلاً، لأن ذلك يثري النشاطات.
3. عبر عدد من المشاركين عن اعتقادهم بأهمية العلاقات الإيجابية التي يجب أن تسود بين التلاميذ والمعلمين، وكذلك ضرورة تطوير المناهج المدرسية، وأن الاعتماد على المناهج المندمجة من شأنه أن يحفز الطلبة على الدراسة، والفهم، والتذكر بشكل أفضل.
4. تشير النتائج إلى إن هناك اختلافات ضمن المعتقدات والممارسات المتعلقة " بالاستنتاج"، ويبدو أن هذه الاختلافات تعود إلى الجنس والمكان(ريفي- حضري) ممن هم في المرحلة الابتدائية في تعليم القراءة والكتابة إذ كان الريفيون أكثر من نظرائهم ممن هم من خلفية حضرية في عدم الاعتماد على فلسفة محددة، وكذلك الإناث فإنهن أكثر تطرفاً من الذكور في هذا المجال.

5. وعلى الرغم من بذل المشاركين أقصى جهدهم لطرح أفكارهم في الوصول إلى الطريقة المثلى التي يجب أن تكون، إلا أن تأثير الوالدين، والمعلمين القدامى الذين ينفرون من التغيير كان واضحاً .

وأجرى كيريم(Kerem, 2004) دراسة حول طبيعة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم ومدى انسجامها مع معتقداتهم ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تأثر ممارسة المعلم بالأنشطة التعليمية التي تفرض عليه والأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومع أن المعتقدات التي يحملها المعلمون لها تأثير قوي في الممارسة التعليمية إلا أن الاهتمام بالأنشطة والأهداف المدرسية الخاصة وضرورة التقيد بها أحدث فجوة عميقة بين المعتقدات والممارسات لدى المعلمين ووجهت تلك الأنشطة والأهداف ممارسات المعلمين أكثر من معتقداتهم .

وأجرى العمري(2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي العلوم في الأردن حول طبيعة العلم والتعليم وعلاقة ذلك بالسلوك التعليمي لهم وكانت أسئلة الدراسة كما يلي:

- ما معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم ؟
- ما معتقدات معلمي العلوم حول التعليم والتعلم ؟
- ما العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم وسلوكهم التعليمي ؟

وقد استخدم العمري البحث النوعي في الدراسة من خلال إجراء مقابلات فردية مع عينة من معلمي العلوم من كلا الجنسين (تسعة معلمين، ثمان معلمات) وذوي خبرات متوسطة وعالية وصنف المشاركون في ضوء معتقداتهم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم في ثلاث فئات (بنائيون، انتقاليون،

تقليديون) كما قام العمري بتسجيل أربع حصص صفية لكل معلم مع أشرطة فيديو وحللت الحصص وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

- 35% من أفراد العينة امتلكوا معتقدات وضعية عن العلم ومن هذه المعتقدات الحقائق والقوانين العلمية ثابتة والنظريات متغيرة، المعرفة العلمية تنمو بشكل تراكمي.
- 24% من أفراد العينة امتلكوا معتقدات بنائية عن العلم.
- 41% من أفراد العينة امتلكوا مزيجاً من المعتقدات البنائية والوضعية عن العلم .

وبالنسبة للعلاقة بين المعتقدات والسلوك التعليمي فقد أظهرت النتائج أن سلوك المعلم التعليمي تأثر بمعتقداته بشكل جزئي حيث كانت غالبية الأحداث في الحصص المسجلة لأفراد العينة سلوكية إلا أن نسبة تلك الأهداف السلوكية كانت في أعلاها عند المشاركين التقليدين وفي أدناها عند المشاركين البنائيين.

وأجرى الرباعي(2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم، وكذلك فحص استقلالية نوع التوجه الفلسفي لعضو الهيئة التدريسية نحو بعض المتغيرات الخاصة بعضو هيئة التدريس الجامعي في الأردن، وكذلك التعرف إلى التطبيقات التربوية الأكثر انتشاراً للتوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كل من جامعة اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، ضمن الكليات العلمية والإنسانية الحاملون للرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) والبالغ عددهم (1188) عضو هيئة تدريس للعام الدراسي (2005-2006). إلا أن عينة الدراسة تم إختيارها

بالطريقة العشوائية البسيطة على مستوى كل جامعة من الجامعات حيث تم توزيع (620) استبانة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المشمولة بالدراسة. أما أداة الدراسة المستخدمة فكانت في المرحلة الأولى من أجل بناء أداة الدراسة حيث أطلع الرباعي على بعض أدبيات الفلسفات التربوية الرئيسية (نيلر، 1972) والدراسات العربية (الشويحات، 1999) والأجنبية السابقة (Jersen, 1972) التي تناولت الفلسفات التربوية، حيث تم وضع المفاهيم الخاصة بالمبادئ الأساسية في الفلسفات المشمولة بالدراسة. ثم في المرحلة الثانية تم إعداد أداة خاصة باستكشاف التوجهات الفلسفية مؤلفة من مجالين: الأول: خاص بالمبادئ الأساسية لكل فلسفة تربوية، والثاني خاص بالتطبيقات التربوية الخاصة بها. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن (36.1%) من أفراد العينة يتجهون في إجاباتهم نحو الفلسفة التربوية الإسلامية كتوجه فلسفي لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة، في حين أن (53.5%) من العينة موزعين في توجهاتهم التربوية الأخرى، ودلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن (10.4%) من العينة ليس لديهم توجه واضح نحو فلسفة تربوية واضحة الملامح.

وهدفت دراسة (Hatcher, 2008) لقياس المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة أثناء اشتراكهم في برامج اعتمادهم كمعلمين في التعليم.

و لتحقيق هذا الهدف طرحت الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. هل توجد فروق في المعتقدات الفلسفية للمعلمين قبل الخدمة بعد مشاركتهم (120) ساعة كخبرة ميدانية في برامج اعتمادهم كمعلمين؟ وهل يستمر الفرق بعد (75) يوما من تدريس طلابهم؟

2. هل توجد فروق في الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة، بعد المشاركة في (75) يوما في تدريس الطلاب ؟

3. بناء على المشاهدات التي أجريت خلال (120) ساعة من خبرة ميدانية و(75) يوما من تدريس الطلاب، أي نوع من الخبرات بالإمكان توثيقها لدعم أو رفض قياسات المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية ؟

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المعلمين قبل الخدمة تمشوا مع قيم التدريس البنائي، وكشفت بيانات المشاهدة أن الاستراتيجيات التعليمية كانت بنائية في طبيعتها، وأن النشاط المعرفي للدروس لم يركز على التطبيق للمعرفة، فضلا أن هذه الاستراتيجيات أثرت في مستويات مشاركة الطلاب وفي حاجاتهم الضرورية من اجل تنفيذ الدروس .

وطبق فوندا (Funda, 2009) دراسة نوعية على معلمي العلوم هدفها معرفة درجة الانسجام بين الاعتقاد والممارسة. وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين ممارسات المعلمين واعتقاداتهم كانت مثيرة للجدل، وذات طبيعة معقدة، ولم تكن آثار تلك المعتقدات واضحة في ميدان الممارسة.

واهتمت دراسة فريز (Frazer, 2009) بالتعليم في الهواء الطلق وعلاقته بالعدالة الاجتماعية، وفي محاولة بناء نظرية بالاعتماد على العدالة الاجتماعية وعلى الممارسات التعليمية، وآراء الفلاسفة، ويرى Frazer أن هناك حاجة ملحة للبحث في هذا الاتجاه، الذي يشهد قلة في الدراسات الجادة حوله.... ومن هنا يرى الباحث أنه لا بد من إعداد هيئة تدريسية ومديرين يساعدون في الدفع بهذا النوع من التعليم إلى الأمام.

وعلى الرغم من ترابط العدالة الاجتماعية، والضمير، والفلسفة....الخ في منظومة علم أصول التدريس إلا أن أدبيات تعليم العدالة الاجتماعية مازالت قيد الممارسات النظرية في التعليم في الهواء الطلق.

وقام Frazer في دراسته بسبر أغوار ثلاثة أسئلة متعلقة بالتعليم في الهواء الطلق، ومتعلقة بالعدالة الاجتماعية، وجهت إلى المدرسين الملتزمين بالتدريس في الهواء الطلق، وهذه الأسئلة هي:

1. ما المعتقدات التي يجملها أولئك المعلمون في الهواء الطلق، وما مدى التزامهم بالعدالة الاجتماعية؟
2. ما اهتماماتهم بالعدالة الاجتماعية في تدريسهم؟
3. ما الأدوات التي يستخدمها هؤلاء المدرسون في التدريس للعدالة الاجتماعية؟

وبكلمات أخرى كيف يعبرون عن معتقداتهم، واهتماماتهم في غرفة الصف؟

وقد استخدم Frazer طريقة الكرة الثلجية "Snowball Sampling"،في تحديد عينة الدراسة وذلك من أجل الموثوقية، ومعرفة مستوى المعلمين المشاركين، ومدى التزامهم وتعهدهم بالعدالة الاجتماعية في تدريسهم.

وجمع Frazer المعلومات عن طريق المقابلات الشخصية، والملاحظات الميدانية، أما التحليلات فقد اعتمد فيها على النظرية الأساسية المستخدمة في الدراسة.

وبينت النتائج أن لدى المعلمين الذين يدرسون في الهواء الطلق والملتزمون بالعدالة الاجتماعية خمسة معتقدات أساسية حول مكانة العدالة الاجتماعية، والتدريس ذي الاتجاه النقدي في الهواء الطلق،

وبالاعتماد على هذه المعتقدات ظهرت علاقات قوية بين المنهج الدراسي والميول وطرق التعليم المستخدمة.

وأخيراً يرى Frazer أن دراسته تتضمن ما يفيد في الممارسات التعليمية، وتفتح الباب لبحوث في المستقبل.

وأجرى خوالدة وحوامدة (2010) دراسة كان هدفها الكشف عن درجة التوافق بين ما يعتقد أنه يمارسه عضو هيئة التدريس وبين ما يمارسه فعلاً في القاعات التدريسية وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة اعتقاد هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش لممارساتهم التدريسية التجريبية.
2. ما واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش للمنحى التجريبي في تدريسهم؟
3. ما درجة التوافق بين الاعتقاد والممارسة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش؟

وأعتمد الباحثان في دراستهم المنهج المسحي الوصفي لتحديد الاعتقاد والمنهج النوعي التحليلي لتحديد الممارسات التعليمية. أما مجتمع الدراسة وعينتها فقد تمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش الخاصة والبالغ عددهم 12 عضواً يدرسون مختلف المساقات الواردة في البرنامج التدريسي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة الأداتين الآتيتين: أولاً : بطاقة ملاحظة بعد الممارسة. ثانياً: استبيان لمعرفة بعد الاعتقاد. وتوصل الباحثان إلى أنه غالباً ما تكون الاعتقادات غير منسجمة مع السلوك لأن الأنماط السلوكية المعتادة أقوى من حيث

التأثير على طريقة التصرف في الموقف التدريسي، فالنظريات المستخدمة في التدريس هي على العكس من النظريات المعتقدة، فهي مغروسة عميقاً في وعي أعضاء هيئة التدريس وأنهم في كثير من الأحيان لا يستطيعون تفسيرها ولا يمكن تغييرها بسهولة.

وأجرى براون Brown المشار إليه في خوالدة وحوامدة (2010) دراسة هدفت إلى معرفة تناغم معتقدات المدرسين مع ممارساتهم التدريسية وتوصلت إلى أن ما يقوم به المعلمون من سلوك صفي لا يتوافق في كثير من الأحيان مع المعتقدات التي يحملها المعلم، وأن هذه النتيجة ظاهرة خطيرة جداً تبعث على خيبة الأمل ، لتناقضها مع ما يعرف عن المعلم من إنسانية وعقلانية ونصح ودور وطني هام في توجيه الناشئة ورعاية نموها نحو الأفضل. كما توصلت الدراسة ان أعلى مجموع حصله المعلمون على الأداة هو (153) وأدناه هو (9) وتراوحت مجاميع الغالبية العظمى من المعلمين بين (85 – 100) .

وكان الهدف من دراسة شيهان وبيرك(Sheehan&Burke,2012) هو تقصي المعتقدات الفلسفية للمصممين التعليميين باستخدام الأطر الفلسفية المناسبة ، وجمع البيانات الكمية، وتحليلها باستخدام عينة بلغ عدد أفرادها (152) مصمما تعليميا من أعضاء الكلية و (118) من الأخصائيين من خارج كادر الكلية، واستخدمت الاستبانة المكونة من (20) فقرة للمعتقدات ضمن أربعة تصنيفات ، وخمسة معتقدات عن نظرية المعرفة والمعتقدات المنهجية .

ضمت أسئلة البحث ما يلي:

1. ما هي المعتقدات الفلسفية و المنهجية السائدة للمصممين التعليميين ؟
2. هل يعرف مصممو التعليم الذين يحملون معتقدات فلسفية مختلفة منهجيات التصميم المختلفة ؟

3. ما العلاقات الموجودة بين المعتقدات الفلسفية والعمر، والجنس والعرق، ومستوى التعليم، وسنوات الخبرة ؟

وجدت الدراسة أنه بالإمكان وصف الصورة الفلسفية للمصممين التدريسيين على أنها عملية، واقترح التحليل الذي اجري أن لمتغير الجنس والعرق، أفضلية من حيث البحث ومستوى التعليم، وبالإمكان استخدامها للتنبؤ بالمعتقدات الفلسفية والمنهجية .

وهدفت دراسة (Lane,2013) إلى إجراء مقارنة بين معلمي الهندسة في المدارس الدينية والمدارس الحكومية في معتقداتهم و ممارساتهم التدريسية، واستندت الدراسة إلى أن هناك قناعة قوية لدى التربويين بأن معتقدات معلمي الرياضيات تؤثر في ممارساتهم التدريسية. إلا أن بعض الباحثين طرحوا السؤال التالي: هل التعليم في المداس الدينية يتميز عن التدريس في المدارس الحكومية ؟ فقد أشار باحثون آخرون إلى أن السؤال ما زال مفتوحا، وان الاختلافات الفلسفية بين معلمي المدارس الحكومية والدينية قد لا تؤدي إلى اختلافات في الممارسة التدريسية، ولهذا أجريت هذه الدراسة للمقارنة بين معلمي الهندسة في مدارس دينية ومعلمي الهندسة في مدارس حكومية في كل من فلوريدا وجورجيا، وباستخدام أداة صممت لقياس أربعة صفات مختلفة لتدريس الهندسة . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بدلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية و معلمي المدارس الدينية في معتقداتهم وممارساتهم التدريسية.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز هذه الدراسة

أرادت الباحثة من الدراسات السابقة توضيح أوجه الاختلاف وأوجه التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية لبيان موقعها وأهميتها بالمقارنة معها:

من حيث أهداف الدراسات السابقة لوحظ أن دراسة ((Horsman, 1995 قد هدفت إلى تحليل المعتقدات السابقة لمعلمي الرياضيات، وهدفت دراسة (Liu, 1999) إلى المقارنة بين المعتقدات الفلسفية للمعلمين والإداريين حول الأهداف التعليمية والمنهاج والبرامج و المرافق الطبيعية. وهدفت دراسة (Al–Arfajr,2001) إلى اختبار المعتقدات الفلسفية وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلمين الذين يدرسون مادة الآداب ،وكذلك الدراسة الحالية ولكن لدى معلمي اللغة الانجليزية. وهدفت دراسة (Kwak,2001) الى البحث في مفاهيم المعلمين قبل الخدمة عن النظرية المعرفية والأفكار الأساسية البنائية للتعلم ، وهدفت دراسة ريان(2001) إلى التعرف على معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها.

وهدفت دراسة (Murray,2002) في التصورات التاريخية والفلسفية لتدريس الصفائح التكتونيكية في تدريس العلوم ، وهدفت (Garegae,2002) الى الكشف عن معتقدات المعلمين حول الرياضيات، في تدريسها و تعلمها، أما دراسة الصغير والناصر (2002) فكان هدفها تعرف ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، وحاولت (Weber,2003) في دراستها تحري المعتقدات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة، والممارسات التعليمية عند " معلمي ما قبل الخدمة" في حين هدفت دراسة

(Kerem, 2004) تحري طبيعة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم ومدى انسجامها مع معتقداتهم وكذلك الدراسة الحالية ولكن مع معلمي اللغة الانجليزية، وهدفت دراسة (Hatcher,2008) لقياس المعتقدات الفلسفية والكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة أثناء اشتراكهم في برامج اعتمادهم كمعلمين في التعليم . وهدفت دراسة (Lane,2013) إلى إجراء مقارنة بين معلمي الهندسة في المدارس الدينية والمدارس الحكومية في معتقداتهم و ممارساتهم التدريسية، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن

المعتقدات الفلسفية التدريسية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية .

ومن حيث الأداة المستخدمة في الدراسات السابقة فقد استخدمت دراسة (Al-Arfajr, 2001) الملاحظة الصفية، وإجراء مقابلات، ودراسة الأعمال الفنية للطلبة. واستخدمت دراسة(Kwak,2001) أربعة مقابلات معمقة للكشف عن صفات كل معلم ، واستخدمت دراسة ريان(2001) مقياس معتقدات تعلم الرياضيات وتعليمها الذي طوره بسويك Beswick عام2005، واعتمدت دراسة العمري(2006) على البحث النوعي بإجراء مقابلات فردية مع معلمي العلوم.

واستخدمت دراسة (Sheehan&Burke,2012) استبانة للمعتقدات ضمن أربعة تصنيفات ، وخمسة معتقدات عن نظرية المعرفة والمعتقدات المنهجية . بينما استخدمت الدراسة الحالية إستبانة مكونة من قسمين إذ أشار القسم الأول إلى المعتقدات الفلسفية المتفقة مع الفلسفة المثالية ، والواقعية ، والبراجماتية ، والاسلامية ، وأشار القسم الثاني إلى الممارسات التدريسية للمعلمين، وركزت على سبعة مجالات رئيسية هي : هدف التربية ، دور المعلم ، دور المتعلم ، طريقة التدريس ، التوجيه ، التقويم ، المنهج تأسيسا على المعتقدات الفلسفية .

ومن حيث عينة الدراسة فقد تكونت العينة في دراسة ريان (2001) من (116) طالبا و طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وكذلك الدراسة الحالية فقد كانت عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية ولكن من المعلمين ، وكانت العينة في دراسة خوالدة وحوامدة (2010) من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية ، وكذلك الرباعي(2006) كانت عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن .

أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية المعتقدات الفلسفية والمعتقدات الشخصية في تدريس مختلف المواد الدراسية ، وتأثير هذه المعتقدات على الممارسات التعليمية للمعلمين ، في حين حاولت الدراسة الحالية الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية ، والكشف عن الفروق في المعتقدات الفلسفية في ضوء متغيري جنس المعلم وخبرته التعليمية ،والكشف عن العلاقة بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وممارساتهم الصفية .

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من أولى الدراسات التي تناولت موضوع المعتقدات الفلسفية التدريسية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) وعلاقتها بممارساتهم الصفية ، حيث لم تجد الباحثة أي دراسة سابقة قد تناولت هذا الموضوع في حدود ما تعلمه الباحثة .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات التي تم استخدامها لجمع بياناتها، ومتغيراتها، واجراءتها، والمعالجة الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلتها وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً : منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي قام على وصف المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية واختبار الفروق فيها تبعاً للنوع الاجتماعي للمعلم وسنوات خبرته التدريسية، وكذلك اختبار العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الفلسفية لمعلمي اللغة الانجليزية وممارساتهم التدريسية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1-6) في مديرية لواء القصر، ويبلغ عدد المعلمين في مديرية تربية لواء القصر (97) معلماً ومعلمة، منهم (25) معلماً، و(72) معلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة

تم تحديد حجم عينة الدراسة بناءً على جدول كريجسي ومورغان (Krejcie&Morgan,1970) للعينات الاحتمالية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة تأسيساً على الجدول (85) معلماً ومعلمة، ثم تم

اختيار عينة عشوائية طبقية تناسبية، حسب النوع الاجتماعي للمعلم فبلغ عدد المعلمين (22) معلماً ، وعدد المعلمات (63) معلمة.

رابعاً: أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة، تضمنت المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الأنلجيزية للمرحلة الأساسية من (1–6) بعد الاطلاع على الأدب النظري (سعادة وإبراهيم، 2014)، (الخوالده، 2013) والدراسات السابقة (Garegae,2002) (الشويحات، 1999)، (الرباعي، 2006) ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

حيث قامت الباحثة باستخلاص ما يمكن أن يمثل فقرات المقياس التي تدل على الفلسفة المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والإسلامية كفلسفات أساسية. تكونت أداة الدراسة من قسمين، يتمثل القسم الأول بالمعتقدات الفلسفية للمعلمين حول سبعة مجالات لكل فلسفة من الفلسفات الأربع، وهذه المجالات هي: المعتقدات الفلسفية حول العالم، الإنسان، الخير والشر، الجبر والاختيار، القيم، جوهر الفلسفة، مصدر المعرفة، وضم كل مجال من هذه المجالات السبعة أربعة عبارات فلسفية، تمثل العبارة الأولى الفلسفة المثالية، وتمثل العبارة الثانية الفلسفة الواقعية، وتمثل العبارة الثالثة الفلسفة البراجماتية، وتمثل العبارة الرابعة والأخيرة داخل كل مجال من المجالات السبعة للمعتقدات الفلسفية الفلسفة الإسلامية، وبذلك ضمت الاستبانة (28)معتقداً فلسفياً تمثل الفلسفات الأربع الأساسية.

ويتمثل القسم الثاني بالممارسات التدريسية التي يمارسها معلمي اللغة الإنجليزية تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية حول سبعة مجالات للممارسات التدريسية هي: هدف التربية، دور المعلم، دور المتعلم، طريقة التدريس، التوجيه، التقويم، المنهج، وضم كل مجال من هذه المجالات السبعة للممارسات التدريسية

تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية أربعة ممارسات تدريسية، لتمثل العبارة الأولى الممارسة التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية، وتمثل العبارة الثانية الممارسة التدريسية تأسيسا على الفلسفة الواقعية ، وتمثل العبارة الثالثة الممارسة التدريسية تأسيساً على الفلسفة البراجماتية، وتمثل العبارة الرابعة الممارسة التدريسية داخل كل مجال من المجالات السبعة للممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية، وبذلك ضمت الأستبانة (أداة الدراسة) (28) ممارسة تدريسية تأسيساً على معتقداتهم الفلسفية التي تمثل الفلسفات الأربع الأساسية.

بناءً على ما سبق وضعت أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية ملحق (1) مع الإشارة إلى الفلسفة التي تمثلها كل عبارة سواء ما كان يتعلق بالمعتقدات الفلسفية أم الممارسات التدريسية.

خامساً: صدق أداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري Face validity لأداة الدراسة، عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً ، ملحق (3) من ذوي الاختصاص، وأصحاب الخبرة ، والسمعة العلمية ، للاستعانة بآرائهم حول مدى صلاحية العبارة للفلسفة التي أشير إليها أمامها وتعديل وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وقد تركزت ملاحظات المحكمين على الصياغة المناسبة للاستجابة، والتي تمثل متن المجال، سواء للقسم المتعلق بالمعتقدات الفلسفية، أو القسم الخاص بالممارسات التدريسية ومن الأمثلة على ذلك:

القسم الأول: المعتقدات الفلسفية:

- يتكون الإنسان من عقل وجسم متحدين مع بعضهما ولا يسمو أحدهما على الأخر أصبحت:

اعتقد أن الإنسان يتكون من عقل وجسم متحدين مع بعضهما ولا يسمو أحدهما على الأخر.

- أنظر إلى القيم على أنها: ثابتة لا تتغير، أصبحت القيم ثابتة لا تتغير وأضيفت كلمة قيمة للعبارات الأربعة المتعلقة بالمعتقدات الفلسفية حول القيم.

القسم الثاني: الممارسات التدريسية:

- الهدف العام الذي أتعامل معه في تدريسي، أصبحت الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس.

- تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض من اجل اكتشاف عظمة الله، أصبحت: تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله.

- أفضل في تدريسي، أصبحت تتم المفاضلة في التدريس في....الخ

- أوجه طلابي: يتم توجيه الطلبة.

- دنيوياً فقط، أصبحت مادياً فقط.

-يركز تقييمي للمتعلم أصبحت يركز التقييم للمتعلم على....الخ

ولقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين بالاعتبار، ووضعت الاستبانة بصورتها النهائية ملحق (6)، وبتدريج خماسي تمثل بالأتيدائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً، لتتراوح الدرجات بين (5-1).

طريقة التصحيح لأداة الدراسة

لبيان المعتقدات الفلسفية المهيمنة طُلب من المستجيب أن يشير إلى العبارة التي تمثل معتقده حول كل مجال من المجالات السبعة سواء أكان للمعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع، أم الممارسات التدريسية تأسيسا على المعتقدات الفلسفية على أن يتبع التدريج الخماسي المعتمد لأداة

الدراسة التي تراوحت درجاته بين (5-1) عند الاستجابة للعبارة التي تمثل الهيمنة في معتقده الفلسفي أو ممارسته التدريسية تأسيساً عليه.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار TEST– RETEST، إذ قامت الباحثة بتطبيق الأداة بصورتها النهائية ملحق (6) على عينة استطلاعية مكونة من (12) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية، ومن خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي لحساب معامل ثبات كرونباخ ألفاCronbach–Alpha والجدول (1)، (2) يبينان معاملات ثبات الاستبانة على النحو التالي :

الجدول(1)

معاملات ثبات أداة المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية

الرقم	الفلسفة	بيرسون	كرونباخ إلفا
1	الإسلامية	0.86	0.78
2	البراجماتية	0.89	0.85
3	المثالية	0.86	0.88
4	الواقعية	0.84	0.82
الدرجة الكلية		0.88	0.89

يتبين من الجدول (1) أن معامل ثبات استبانة المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم حسب معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.88)

على الدرجة الكلية ، ومعاملات ثبات الاستبانة للمعتقدات الفلسفية المتفقة مع الفلسفات الأربع تراوحت بين (0.84– 0.86) ، وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .كما يبين الجدول (1) نفسه معامل الإتساق الداخلي حسب معادلة كرنباخ ألفا الذي بلغ (89.0) على الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمعتقدات الفلسفية المتفقة مع لفلسفات الأربع بين (0.78 – 0.88) وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة .

الجدول(2)

معاملات ثبات أداة مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية(1-6)

الرقم	الفلسفة	بيرسون	كرونباخ إلفا
1	الإسلامية	0.91	0.77
2	البراجماتية	0.89	0.81
3	المثالية	0.82	0.84
4	الواقعية	0.87	0.86
الدرجة الكلية		0.90	0.86

يُظهر الجدول (2) أن معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة المتعلقة بالممارسات التدريسية حسب معادلة كرنباخ ألفا بلغ (0.86) على الدرجة الكلية ، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة للممارسات التدريسية المؤسسة على الفلسفات الأربع بين (0.77 – 0.86) وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة . كما يبين الجدول (2) نفسه أن معامل ثبات أداة الدراسة المتعلقة بالممارسات التدريسية حسب معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.90) على الدرجة الكلية ، وتراوحت معاملات ثبات

الاستبانة للقسم المتعلق بالممارسات التدريسية المتفقة مع الفلسفات الأربع بين (0.77 – 0.86) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .

سادسا: متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

1- النوع الاجتماعي للمعلم و له مستويان: معلمون، معلمات.

2- سنوات الخبرة التدريسية و لها مستويان: أقل من خمس سنوات ، خمس سنوات فأكثر .

3- المعتقدات الفلسفية.

4- الممارسات التدريسية .

إجراءات الدراسة :

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية :

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة .
- إعداد استبانة الدراسة: استبانة المعتقدات الفلسفية، و الممارسات التدريسية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة .
- تطبيق أداة الدراسة على عينتها .
- رصد البيانات في جداول خاصة .
- تحليل البيانات باستخدام الرزم الإحصائيةSPSS وبالمعالجة الإحصائية المناسبة .
- عرض النتائج .
- مناقشة النتائج واقتراح التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة ومستوى الممارسة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني وفق المعيار الإحصائي الآتي:

- 1.33 – 2.33 درجة ضعيفة أو مستوى منخفض .
- 2.34 – 3.67 درجة متوسطة أو مستوى متوسط.
- 3.68 – 5 درجة مرتفعة أو مستوى مرتفع.

2- الإحصائي (t) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤالين: الثالث والرابع.

3- معامل ارتباط بيرسون واختبار دلالته للإجابة عن السؤال الخامس.

4- معادلة كرونباخ ألفا Cronbach-Alpha للتأكد من الاتساق الداخلي لاستبانة المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم بشكل عام، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم **مرتبة تنازلياً**

الرقم	الفلسفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الإسلامية	3.56	0.28	1	متوسطة
2	البراجماتية	3.55	0.15	2	متوسطة
4	الواقعية	3.54	0.22	3	متوسطة
3	المثالية	3.46	0.18	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.53	0.06		متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم كانت للفلسفة الإسلامية وبدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت مجالات المعتقدات الفلسفية الأخرى بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.46− 3.55)، وجاءت في الرتبة الثانية المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري(0.15)، وجاءت في الرتبة الثالثة المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الواقعية بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري(0.22)، وفي الرتبة الرابعة والأخيرة المعتقدات الفلسفية الفلسفة المثالية" بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.18). أما الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية فقد كانت بمتوسط حسابي (3.53) ، وانحراف معياري (0.06) وبدرجة متوسطة، أما بالنسبة للعبارات المهيمنة في كل فلسفة فكانت على النحو الآتي:

1. الفلسفة الإسلامية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات المهيمنة وفق الفلسفة الإسلامية والجدول (4) يظهر ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية المهيمنة وفق الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الخير والشر	الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على ما تُلهم به النفس من فجور و تقوى.	3.96	0.64	1	مرتفعة
6	جوهر الفلسفة	تحقيق عبادة الله الواحد الأحد.	3.81	0.87	2	مرتفعة
5	القيم	القيم مطلقة مفروضة ونسبية متغيرة وهي متكاملة و متوازنة فيما بينها.	3.64	0.77	3	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان مكون من روح وجسد متكاملين مع بعضهما، السيطرة فيها للروح، والجسد يعمل على خدمتها، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان.	3.61	0.83	4	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية الكاملة في إطار ما أمر الله به و ما نهى عنه.	3.44	0.93	5	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو الهي و استخدام العقل و التأمل و التفكير في الكون.	3.33	1.07	6	متوسطة
1	العالم	العالم يقوم على فكرة الوحدة و كل ما عليه فان.	3.13	1.23	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.56	0.28	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (4) أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة تأسيساً على الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.56) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الإسلامية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.13−3.96) ، وجاء في الرتبة الأولى مجال الخير والشر ممثلا بالعبارة (3) التي تنص على " الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على ما تُلهم به النفس من فجور و تقوى " بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري (0.64) ، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (العالم) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على " العالم يقوم على فكرة الوحدة و كل ما عليه فان " بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة متوسطة.

2. الفلسفة البراجماتية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات المهيمنة تأسيساً على الفلسفة البراجماتية ، والجدول (5) يظهر ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية المهيمنة وفق الفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	جوهر الفلسفة	كل الحقائق واقعية و نسبية و التغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد و بيئته .	3.93	0.77	1	مرتفعة
3	الخير والشر	الظروف هي التي تحدد الخير والشر في الطبيعة الإنسانية.	3.92	0.77	2	مرتفعة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان عضو متكامل، عقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان.	3.66	0.89	3	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو التفاعل بين الفرد و بيئته.	3.48	1.10	4	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية بدون ضوابط.	3.35	1.12	5	متوسطة
5	القيم	القيم ليست أخلاقاً تفرض من الإنسان.	3.34	0.76	6	متوسطة
1	العالم	العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر	3.15	0.94	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.55	0.15	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (5) أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة وفق الفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط

الحسابي للدرجة الكلية(3.55) وانحراف معياري (0.15)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة البراجماتية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.15-3.93) ، وجاء في الرتبة الأولى مجال جوهر الفلسفة ممثلا بالعبارة (6) التي تنص على " كل الحقائق واقعية و نسبية و التغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد و بيئته " بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.77) ، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (العالم) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على " العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر " بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة.

3. الفلسفة الواقعية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات المهيمنة تأسيساً على الفلسفة الواقعية، والجدول (6) يظهر ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية المهيمنة وفق الفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الخير والشر	الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة، والشر يبعده عن التكيف معها.	3.87	0.84	1	مرتفعة
1	العالم	العالم موجود حقا وليس خدعة من نتاج عقولنا.	3.59	1.22	2	متوسطة

7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو العالم الخارجي (الطبيعي)الذي نعيشه.	3.54	1.26	3	متوسطة
4	الجبر والاختيار	الإنسان حريته مقيدة بتأثير بيئته الطبيعية و الاجتماعية.	3.52	1.10	4	متوسطة
6	جوهر الفلسفة	الحقائق التي يتم اكتشافها بالتحليل العلمي الموضوعي تمثل قوانين طبيعية.	3.49	0.67	5	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان يتكون من عقل وجسم متحدين مع بعضهما و لا يسمو أحدهما على الأخر.	3.39	0.98	6	متوسطة
5	القيم	القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد .	3.35	0.84	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.54	0.22	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (6) أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة تاسيساً على الفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.54) وانحراف معياري (0.22)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الواقعية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.35–3.87) ، وجاء في الرتبة الأولى (مجال **الخير والشر**) ممثلا بالعبارة (3) التي تنص على " الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة ، والشر يبعده عن التكيف معها " بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (**القيم**) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على " القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد." بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة.

4. الفلسفة المثالية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للعبارات المهيمنة تأسيساً على الفلسفة **المثالية**، والجدول (7) يظهر ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للمعتقدات الفلسفية المهيمنة وفق الفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	الجبر والاختيار	الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي.	3.73	0.75	1	مرتفعة
3	الخير والشر	روح الإنسان هي مصدر الخير وجسمه مصدر الشر والآثام.	3.62	1.02	2	متوسطة
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو عالم المثل ذو الحقيقة المطلقة.	3.61	0.85	3	متوسطة
1	العالم	اعتبر العقل والروح جوهر العالم.	3.48	1.22	4	متوسطة
6	جوهر الفلسفة	روحية و عقلية .	3.44	0.91	5	متوسطة
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان ثنائي التفكير، يتألف من عقل وبدن، و العقل يسمو على البدن.	3.40	1.17	6	متوسطة
5	القيم	القيم ثابتة لا تتغير.	2.93	0.81	7	متوسطة
الدرجة الكلية			3.46	0.18	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (7) أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة تأسيساً على الفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة المثالية في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.93− 3.73) ، وجاء في الرتبة الأولى (مجال **الجبر والاختيار**) ممثلا بالعبارة (4) التي تنص على "الإنسان مخير بقدر ما هو روح ، ومسير بقدر ما هو جسم مادي" بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وانحراف معياري (0.75) ، وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (**القيم**) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على "القيم ثابتة لا تتغير" بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1− 6) من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفلسفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الإسلامية	3.77	0.18	1	مرتفع
4	الواقعية	3.76	0.17	2	مرتفع
3	المثالية	3.61	0.18	3	متوسط
2	البراجماتية	3.20	0.08	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.59	0.05	متوسط	

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية الاسلامية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.59) وانحراف معياري (0.05)، وجاءت الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية في المستوى المتوسط والمستوى المرتفع ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20-3.77) ، وجاءت في الرتبة الأولى الممارسات التدريسية وفق الفلسفة الإسلامية بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.18) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الممارسات التدريسية وفق الفلسفية للفلسفة البراجماتية" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.08) وبمستوى متوسط. أما بالنسبة لمستوى الممارسات التدريسية في كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية لكل فلسفة فكانت على النحو الآتي:

1. الفلسفة الإسلامية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية والجدول (9) يظهر ذلك

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم للفلسفة الإسلامية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله.	4.16	1.20	1	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه المبني على العقيدة الدينية فضلا عما يستطيع أن يصل إليه العقل والحواس.	4.11	0.89	2	مرتفع
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الإنسان الصالح والمصلح.	3.95	1.02	3	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على التقييم المستمر والختامي.	3.92	0.90	4	مرتفع
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة دنيويا ودينيا معا.	3.68	1.08	5	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه يتمتع بحرية معقولة موجهه نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من معرفة.	3.53	0.91	6	متوسط

4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء.	3.35	1.39	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.77	0.18	مرتفع	

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.77) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الإسلامية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.35 -4.16) ، وجاء في الرتبة الأولى مجال دور المعلم ممثلا بالعبارة (2) التي تنص على " يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله. " بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وانحراف معياري (1.20) وبمستوى مرتفع ، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (طريقة التدريس) ممثلا بالفقرة (4) التي تنص على " تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.39) وبمستوى متوسط.

2. الفلسفة الواقعية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الواقعية ، والجدول (10) يظهر ذلك

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) من وجهة نظرهم للفلسفة الواقعية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف.	4.04	0.73	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه عقلاني منطقي يمكنه تجميع المعلومات وتنظيمها.	3.92	1.07	2	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه تجميع الحقائق المكتشفة من العالم الذي يعيش فيه التلميذ.	3.87	1.11	3	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الاستجابة الصحيحة المطابقة للاستجابة المحددة مسبقا من قبلي .	3.78	0.84	4	مرتفع
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في التعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة	3.54	0.91	5	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام آلات التعليم ونظام التعليم	3.44	1.20	6	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا مع الاهتمام بالملاحظة.	3.33	0.89	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.76	0.17	مرتفع	

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.76) وانحراف معياري (0.17)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.33− 4.04)وجاء في الرتبة الأولى (مجال **هدف التربية**) ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على " الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف " بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري (0.73) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال **(التوجيه)** ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على " يتم توجيه الطلبة عقليا مع الاهتمام بالملاحظة." بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى متوسط.

3. الفلسفة المثالية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة المثالية ، والجدول (11) يظهر ذلك

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم للفلسفة المثالية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح.	4.56	0.50	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه مخزن للمعلومات.	3.84	0.80	2	مرتفع
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الحفظ والاسترجاع.	3.68	0.98	3	مرتفع
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه ثابت غير قابل لتطور وينتقل من جيل إلى جيل.	3.38	0.91	4	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في التلقين والإلقاء في معالجة المادة الدراسية .	3.20	0.92	5	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا فقط.	2.99	0.94	6	متوسط
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل.	2.94	1.19	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.61	0.18	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم للفلسفة **المثالية** كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.61) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية في المستويين المرتفع والمتوسط،

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.94-4.56) ، وجاء في الرتبة الأولى **(مجال هدف التربية)** ممثلا بالعبارة (1) التي تنص على " الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح " بمتوسط حسابي بلغ (4.56) وانحراف معياري (0.50) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال **(دور المعلم)** ممثلا بالعبارة (2) التي تنص على " يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل " بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.19) وبمستوى متوسط.

4.الفلسفة البراجماتية:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للممارسات التدريسية وفق كل مجال من مجالات الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة البراجماتية ، والجدول (12) يظهر ذلك

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم للفلسفة البراجماتية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم.	4.00	0.83	1	مرتفع
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات كما أنه مفكر ومكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم.	3.78	1.07	2	مرتفع
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تعليم الفرد كيف يفكر تفكيراً ناقداً بدلا من تعليمه موضوع التفكير.	3.68	1.08	3	مرتفع

6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على مهارات التفكير وتطبيق الأفكار .	3.21	1.23	4	متوسط
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في الاكتشاف والممارسة العملية .	3.04	1.24	5	متوسط
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتعامل معه في التدريس هو الاستمرار في بناء الخبرة وليس التكيف مع المجتمع.	2.98	1.24	6	متوسط
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة مادياً فقط.	2.51	1.20	7	متوسط
الدرجة الكلية			3.20	0.08	متوسط	

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.20) وانحراف معياري (0.08)، وجاءت عبارات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.51-4.00)، وجاء في الرتبة الأولى مجال المنهج ممثلا بالعبارة (7) التي تنص على " ينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم. " بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري(0.83) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال (التوجيه) ممثلا بالعبارة (5) التي تنص على " يتم توجيه الطلبة مادياً فقط " بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) تعزى إلى النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته التعليمية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير النوع الاجتماعي

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

الفلسفة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	ذكر	7	3.56	0.28	0.031	0.975
	أنثى	20	3.56	0.24		
البراجماتية	ذكر	5	3.67	0.26	1.091	0.289
	أنثى	16	3.51	0.29		
المثالية	ذكر	5	3.58	0.12	1.455	0.164
	أنثى	14	3.42	0.22		
الواقعية	ذكر	5	3.60	0.15	1.193	0.250
	أنثى	13	3.52	0.13		
الكلي	ذكر	22	3.60	0.46	1.867	0.065
	أنثى	63	3.46	0.32		

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) على الدرجة الكلية ، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.867) وبمستوى دلالة (0.065)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

2.متغير الخبرة:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، تبعا لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t–test) ويظهر الجدول (14) ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الخبرة

الفلسفة	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	اقل من خمس سنوات	12	3.61	0.27	1.217	0.235
	5 سنوات فأكثر	14	3.50	0.17		
البراجماتية	اقل من خمس سنوات	9	3.53	0.36	0.049	0.962
	5 سنوات فأكثر	12	3.53	0.22		
المثالية	اقل من خمس سنوات	8	3.45	0.24	1.528	0.145
	5 سنوات فأكثر	11	3.63	0.27		
الواقعية	اقل من خمس سنوات	8	3.48	0.21	0.800	0.436
	5 سنوات فأكثر	10	3.39	0.27		
الكلي	اقل من خمس سنوات	37	3.51	0.34	0.382	0.704
	5 سنوات فأكثر	48	3.54	0.39		

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) على الدرجة الكلية ، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.382) وبمستوى دلالة (0.704) ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) ، تبعا لمتغير الخبرة في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t−test) ويظهر الجدول (15) ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية، واختبار (t−test)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

الفلسفة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	ذكر	7	3.58	0.54	1.157	0.258
	أنثى	20	3.84	0.49		
البراجماتية	ذكر	5	2.93	0.93	1.105	0.283
	أنثى	16	3.29	0.53		

المثالية	ذكر	5	3.52	0.43	0.464	0.649
	أنثى	14	3.64	0.50		
الواقعية	ذكر	5	3.94	0.49	0.963	0.350
	أنثى	13	3.68	0.51		
الكلي	ذكر	22	3.53	0.67	0.848	0.399
	أنثى	63	3.65	0.54		

تشير النتائج في الجدول (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) على الدرجة الكلية ، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.848) وبمستوى دلالة (0.399) وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6)، تبعا لمتغير الجنس في كل فلسفة من الفلسفات الأربع.

2. متغير الخبرة:

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6)، تبعا لمتغير الخبرة، كما تم تطبيق اختبار (t−test) ويظهر الجدول (16) ذلك.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الخبرة

الفلسفة	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإسلامية	اقل من خمس سنوات	12	3.68	0.43	0.774	0.446
	5 سنوات فأكثر	14	3.84	0.57		
البراجماتية	اقل من خمس سنوات	9	3.03	0.81	1.101	0.285
	5 سنوات فأكثر	12	3.34	0.47		
المثالية	اقل من خمس سنوات	8	3.27	0.51	3.362	*0.004
	5 سنوات فأكثر	11	3.86	0.25		
الواقعية	اقل من خمس سنوات	8	3.75	0.48	0.072	0.944
	5 سنوات فأكثر	10	3.76	0.56		
الكلي	اقل من خمس سنوات	37	3.52	0.67	0.970	0.335
	5 سنوات فأكثر	48	3.64	0.49		

*دال إحصائيا عند مستوى (0.05)

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) على الدرجة الكلية ، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (0.970) وبمستوى دلالة (0.335). وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، تبعا لمتغير الخبرة في الفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، في حين ظهر فرق دالة إحصائيا في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية تبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) و ممارساتهم التدريسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) وممارساتهم التدريسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (17) يبين هذه النتائج:

الجدول (17)

معاملات ارتباط بيرسون بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) و ممارساتهم التدريسية

الفلسفة		الممارسات التدريسية
الإسلامية	معامل الارتباط	0.871
	مستوى الدلالة	0.000
البراجماتية	معامل الارتباط	0.945
	مستوى الدلالة	0.000
المثالية	معامل الارتباط	0.935
	مستوى الدلالة	0.000
الواقعية	معامل الارتباط	0.920
	مستوى الدلالة	0.000
المعتقدات الفلسفية	معامل الارتباط	0.905**
	مستوى الدلالة	0.000

**دال إحصائيا عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (17) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية الكلية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) و ممارساتهم التدريسية الكلية ، إذ بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.905) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود معاملات ارتباط موجبة وقوية بين المعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع

والممارسات التدريسية المستندة إليها فقد بلغت قيم معاملات الارتباط (**0.871**، **0.945**، 0.935، **0.920**) بين المعتقدات الفلسفية وفق الفلسفة الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، والمثالية على الترتيب، والممارسات التدريسية المستندة إليها لكل منها، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.000).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) من وجهة نظرهم ؟

أظهرت النتائج أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) كانت بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية لجميع الجوانب الفلسفية في كافة الفلسفات التربوية مما جعل معرفتهم لها متوسطة وغير مكتملة، وقد يكون من أسباب ذلك عدم تركيز التدريب في وزارة التربية والتعليم أو المساقات الخاصة بذلك في الجامعات على التعمق في هذا المجال، أو عدم اكتراث بعض المعلمين لذلك، لشعور البعض منهم بعدم فائدة التعمق في تلك الفلسفات من الناحية العملية.

وجاءت في المرتبة الأولى الفلسفة الإسلامية وبدرجة متوسطة ، وجاءت في الرتبة الثانية المعتقدات الفلسفية للفلسفة البراجماتية بدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الثالثة المعتقدات الفلسفية للفلسفة الواقعية بدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الرابعة والأخيرة المعتقدات الفلسفية للفلسفة المثالية" وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الأردني والذي ينتمي في الدرجة الأولى إلى الحضارة العربية الإسلامية وكذلك كون المنهاج قد بني على أسس الفلسفة الاسلاميةو الديانة الاسلامية ،ولذلك جاءت الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى لتعبر عن الحضارة التي ينتمي إليها معلم

اللغة الانجليزية وكذلك تعزى إلى طبيعة المؤسسات التربوية التي يعمل بها المعلمون ، والتي تعتبر إمتداداً للمجتمع الموجودة فيه و تعكس أفكاره وفلسفته.

وأظهرت النتائج أيضاً أن مجالات المعتقدات الفلسفية المهيمنة تأسيساً على الفلسفة الإسلامية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية (1- 6) تراوحت بين الدرجة المرتفعة والدرجة المتوسطة ، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم إلمام معلمي اللغة الإنجليزية لجميع جوانب الفلسفة الإسلامية ، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال الخير والشر وبدرجة مرتفعة ممثلاً بالعبارة (2) التي تنص على " الإنسان لديه الإستعداد لفعل الخير أو الشر بناءً على ما تُلهم به النفس من فجور وتقوى " وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المعلم الذي ينصب اهتمامه على إبراز الخير له ولمجتمعه وفقا للتعاليم الإسلامية ، حيث أن المعلم في ظل هذه الفلسفة يسعى إلى أن يكون قادراً على التعايش الموجه نحو الخير والابتعاد عن فعل الشر متبعا ما أمر الله بة وما نهى عنه ، في حين جاء مجال العالم في الرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ممثلاً بالعبارة (4) التي تنص على " العالم يقوم على فكرة الوحدة وكل ما عليها فان " وقد يكون الاهتمام بفلسفة العالم وقيامه على فكرة الوحدة من أقل الأمور اهتماماً لدى المعلم . ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن معلم اللغة الانجليزية تراوح في نظرته للعالم بين الواقعية والبراجماتية فهو بالنسبة له العالم موجود حقا وليس خدعة من نتاج عقولنا ، وهو نسبي وفي حالة تغير، ويعتبر العقل والروح جوهر العالم كما يعتقد المثاليون ، إذ أن المعلم يستفيد من بقية الفلسفات ولا يبقى مبتورا عنها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرباعي(2006) التي أشارت إلى أن الفلسفة الإسلامية تأتي في المرتبة الأولى، وأظهرت نتائج دراسته أن(36%) من أفراد العينة يتجهون نحو الفلسفة التربوية الإسلامية .

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من وجهة نظرهم ؟

أظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) كان متوسطاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين على الجانب النظري وعدم التناغم بين الجانب النظري للمعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية العملية، وذلك نتيجة للتدريب الذي تلقاه في وزارة التربية والتعليم والذي يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Funda,2009) التي أشارت إلى أن العلاقة بين ممارسات المعلمين واعتقاداتهم كانت مثيرة للجدل ، ولم تكن آثار المعتقدات واضحة في ميدان الممارسة.

وجاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة مجالات الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية الإسلامية وبمستوى مرتفع ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الممارسات التدريسية وفق المعتقدات الفلسفية المثالية" وبمستوى متوسط وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تتميز به الفلسفة الإسلامية من شمولية وتوازن في نظرتها للفرد ، وعلى أنها تربية نظرية وعملية تجمع بين النظرية والسلوك العملي، وبين القول والعمل في آن واحد(خوالدة ، 2013).

و أظهرت النتائج أن مجال دور المعلم جاء في المرتبة الأولى ممثلاً بالعبارة (2) التي تنص على " يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله ، في حين جاء دور المعلم في المرتبة الأخيرة وفق الفلسفة المثالية ، وجاء مجال هدف التربية في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وفقا الفلسفة الواقعية والمثالية ، واحتل المنهج المرتبة الأولى وبدرجة

مرتفعة وفق الفلسفة البراجماتية ، ودوره وفق الفلسفة الواقعية المتمثل بتعليم الفرد كيف يفكر تفكيرا ناقدا بدلا من من تعليمه موضوع التفكير ، ودوره وفق الفلسفة المثالية المتمثل بالمساعدة على فهم حقائق عالم المثل ، وهذا يعني من وجهة نظر الباحثة أن المعلم يأخذ بمختلف ادوار المعلم حسب المعتقدات الفلسفية المختلفة ، وحين يحتل مجال هدف التربية عند المثالية والواقعية المرتبة الأولى ، ذلك أن الفلسفة المثالية متفقة إلى حد ما مع الاتجاه الديني ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة دور المعلم في الفلسفة الإسلامية المتمثل بدور القدوة الحسنة والمرشد المتصف بالمرونة والوقار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Strong,1995) والتي أكدت حقيقة مهمة ، وهي أن للعقل قدرة استنتاجية لفهم وقبول الحقيقة الدينية السماوية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) تعزى إلى جنس المعلم وخبرته التعليمية؟

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في كل فلسفة من الفلسفات الأربع، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التنشئة التي تحيط بأبناء المجتمع الأردني والتي تدعو للتمسك بالمعتقدات والقيم والأخلاق تشمل جميع أفراده ذكوراً وإناثاً دون تمييز. إضافة إلى إدراك معلمي اللغة

الإنجليزية للمرحلة الأساسية للاهتمام بعملهم والسعي للارتقاء به، وهذا الأمر لا يقل أهمية عند الذكور والإناث معاً، وبخاصة أن المرأة الأردنية تسعى لإثبات ذاتها وابراز نجاحها في العمل لتكون الشق المكمل والمعاون للرجل في أدواره في المجتمع الأردني ومنها قطاع التعليم. و قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل والإمكانيات المتاحة في العمل بالتعليم المتفق مع المعتقدات الفلسفية لا تختلف بين الذكور والإناث مما يوفر بيئة داعمة لكلا الطرفين ذكوراً وإناثاً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Sheehan&Burke,2012) التي بينت أنه يمكن استخدام متغير الجنس للتنبؤ بالمعتقدات الفلسفية والمنهجية ومع دراسة (Liu ,1999) التي أظهرت وجود فروق في المعتقدات الفلسفية تعزى للجنس . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريان (2001) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلمين تعزل لجنسهم.

2.متغير الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha\leq0.05$) على الدرجة الكلية للمعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، تبعا لمتغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعتقدات الفلسفية ، تبعا لمتغير الخبرة في كل فلسفة من الفلسفات الأربع. وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بالمعتقدات الفلسفية لدى أفراد عينة الدراسة نابع من قناعتهم لأهميتها بصرف النظر عن عدد سنوات خبراتهم في التعليم، ولذلك يبذل كل معلم ومعلمه ما يستطيع من جهود حسب ظروف عمله ليعكس صورة إيجابية عن إنجازه في سبيل الالتزام بالمعتقدات الفلسفية لديه سواء أكانوا من ذوي الخبرات الأقل سنوات أم الأعلى ، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة كان محايدا فلم يشكل تأثيراً فاعلاً على المعتقدات الفلسفية لدى

معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وذلك لتعرض جميع المعلمين إلى الظروف نفسها فيما يخص المعتقدات الفلسفية ، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Liu ,1999) التي كشفت عن وجود فروق في المعتقدات الفلسفية تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية ، وكذلك تختلف مع دراسة (Body – Young,2003) التي أظهرت عن وجود علاقة بين تدريس المعلمين و سنوات خبرتهم التدريسية ومع دراسة (Al-Arfajr,2001) التي أشارت إلى وجود رابط بين الخبرات السابقة في التدريس والتدريس الحالي للمعلمين .

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية تعزى للنوع الاجتماعي وخبرتهم التعليمية ؟

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6)، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الممارسات التدريسية ، تبعا لمتغير النوع الاجتماعي استناداً إلى كل فلسفة من الفلسفات الأربع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1-6) ذكورا وإناثاً يتعرضون للظروف التدريبية نفسها في مجال الممارسات التدريسية، خاصة وأن فلسفة إعداد المعلمين لدى وزارة التربية والتعليم قائمة على توحيد المفاهيم والمصطلحات والممارسات لدى جميع المعلمين لذلك لم تظهر فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

2. متغير الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6)، تبعا لمتغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6)، تبعا لمتغير الخبرة استناداً للفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، في حين ظهر فرق دال إحصائيا في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية تبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 5 سنوات فأكثر. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتلقاه معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1−6) من الإعداد والتدريب قبل العمل في التعليم وأثناءه، إذ عادة ما تقوم وزارة التربية والتعليم بتقديم التدريب للمعلمين في مختلف مستويات خبراتهم ولعل هذا التدريب عمق الخبرة لدى المعلمين على اختلاف خبراتهم من حيث عدد السنوات فيما يختص بالممارسات التدريسية المستمدة من مختلف الفلسفات على أساس الاستفادة من كل فلسفة بما يفيد ممارساتهم التعليمية، ولذلك لم تظهر فروق بين المعلمين في تلك الممارسات في الفلسفات الإسلامية، والبراجماتية، والواقعية، أما بالنسبة للمعلمين من ذوي الخبرة 5 سنوات فأكثر والذين ظهر الفرق لصالحهم في الممارسات التدريسية تأسيسا على الفلسفة المثالية فقد يكون الدافع إلى إثبات وجودهم بين زملاءهم المعلمين الآخرين هو من جعل الفرق لصالحهم حيث أن المثاليات قد تسود بين المعلمين في ممارساتهم وخاصة في مستويات الخبرة الأكثر إضافة إلى ذلك خوف المعلم المثالي من التغيير والتجديد والبقاء على الوضع الراهن للتربية قدر الإمكان ، على الرغم من حدوث التغيير الاجتماعي السريع (سعادة و

إبراهيم،2014). وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Weber,2001) التي أشارت إلى وجود فروق في الممارسات التدريسية تعزى للخبرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Al–Arfajr,2001) التي ذكرت بوجود رابط قوي بين الخبرات السابقة في التدريس ، والتدريس الحالي للمعلمين .

مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية ؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الفلسفية الكلية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6) وممارساتهم التدريسية الكلية ، وكذلك وجود معاملات ارتباط موجبة وقوية بين المعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع والممارسات التدريسية المستندة إليها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرامج التدريبية القائمة على المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية من (1–6)، لها علاقة وثيقة بممارسة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية لدورهم التعليمي، فكلما زاد وعي المعلم من خلال التدريب والبرامج التدريبية بالمعتقدات الفلسفية لكل فلسفة من الفلسفات الأربع، كان ذلك له أثر في الممارسات التدريسية التي يقدمها معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية، مما يعني أن المعتقدات الفلسفية تنعكس في الممارسات التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Kerem, 2004) ودراسة (Lane, 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة بيم المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية . وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة Brown المشار إليها في دراسة خوالدة وحوامدة (2010) التي بينت أن ما يقوم به المعلمون من سلوك صفي لا يتوافق في كثير من الأحيان مع المعتقدات التي

يحملها كل معلم ، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة خوالدة و حوامدة (2010) التي ذكرت أن المعتقدات غالباً ما تكون غير منسجمة مع السلوك ، لأن الأنماط السلوكية المعتادة أقوى تأثيراً على طريقة التصرف في الموقف التدريسي .

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمختصين بالتركيز على تناول المعتقدات الفلسفية في برامج التدريب بشكل اكبر من خلال توضيح معتقدات كل فلسفة.

- ضرورة اهتمام المعلمين وبخاصة الجدد منهم في الإقبال على هذه البرامج التدريبية الخاصة بالمعتقدات الفلسفية ومتابعتها بشعور من المسؤولية والاهتمام حتى تحقق هذه البرامج الأهداف المنشودة والمتوقعة منها، لان فشل هذه البرامج عادة ما يكون نتيجة لضعف اهتمام المعلمين بها بالشكل المطلوب.

- التنسيق بين وزارة التربية وبين كليات التربية في الجامعات لتنظيم البرامج التدريبية بحيث تلبي احتياجات المعلمين بتناول المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية المنبثقة عنها، بحيث تراعي احتياجات المجتمع المحلي من الخطط التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية الحاصلة.

- ضرورة أن يكون هناك تركيز بالجانب العملي في التدريب الذي يربط بين المعتقدات الفلسفية والممارسات التعليمية وعدم الاكتفاء بالجانب النظري.

- إجراء المزيد من الدراسات الخاصة بالمعتقدات الفلسفية والممارسات التعليمية وعلى قطاعات أوسع من المعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية:

- الحاج، احمد علي(1998).**فلسفة التربية**. صنعاء: مطابع الكتاب المدرسي(وزارة التربية).
- خوالدة ،عايد وحوامدة، باسم .(2010). درجة التوافق بين الاعتقاد و الممارسة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش،**مجلة الثقافة والتنمية**، 36 ،ص257- ص301.
- الخوالدة، محمد (2013). **فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة**. عمان، الأردن. دار المسيرة.
- الرباعي، زهير علي عبدالغني (2006). **التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ريان ، عادل (2001). معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 18(2)، 719-751.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (2014)، **المنهج المدرسي المعاصر**. دار الفكر: عمان.
- الشويحات، صفاء نعمة دخل الله (1999). **فلسفة التربية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الصغير، على بن محمد، والناصر، صالح بن عبد العزيز (2002)، "ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم"، **مجلة القراءة والمعرفة**، (18).

- صمويلسون، وليم و ماركو ويتز (1998)، **مقدمة في فلسفة التربية** .(ترجمة ماجد الكيلاني)، عمان ، الأردن.
- علي، سعيد إسماعيل (1981).**دراسات في فلسفة التربية**.القاهرة:عالم الكتب.
- العمري، علي (2006). **معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- فهمي ،سيف الدين ، (1985) . **النظرية التربوية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- قطامي، يوسف، وقطامي ، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي**.عمان. الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطب، محمد، (1980)، **منهج التربية الإسلامية**. الجزء الأول، دار الشروق، بيروت ص92:
- مرسي، محمد منير (1982)، **فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها**، عالم الكتب، القاهرة.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد(2014).**المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة: عمان.
- المقوشي، عبد الله (2001)، **الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة**، الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Al-Arfajr, Ahlam Mohammed. (2001). Philosophical beliefs and instructional practices of two effective literacy teachers: A qualitative case study. **DAI-A**..
- Boyd-Youngblood, Dianne. (2003). Teacher beliefs as a lever for change and the construction of teaching practice in a high-stakes science environment. **DAI-A**.
- Brick house, N.W. (1990). Teachers beliefs about the nature of science and their relation to class room practice. **Journal of Teacher Educational**, 41 (3), 53-62.
- Cornett, G.W. (1990). Teacher personal practical theories and their Influence, upon teacher curricular and instructional action a case study of a science teacher, **Science Education**, 74(5), 517-524.
- Cronin-Jones, L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum Implementation: Two case studies.**Journal of Research in Science Teaching**, 28(3), 235-250.
- Driscoll, M. (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston: Ally and Bacon.

- Frazer, Robert Lee. (2009). Toward a theory of critical teaching for social justice in outdoor education studies: A grounded theory study of philosophical perspectives and teaching practices.**DAI-A.**
- Funda, S. (2009). Teachers beliefe and practice in science education. **Asia – Pacific forum on science learning and teaching**. (1).
- Garegae, Kgomotso Gertrude Mduna (2002), Teachers, beliefs about mathematics, its teaching and learning and the communication of these beliefs to students: A case study in Botswana. **DAI-A.**
- Geherkc,N.(1991).Exploration of teacher's development of integrative curriculum.**Journal of curriculumand supervision**,6(2)m107-117.
- Hatcher, Robin May. (**2008**). **Measurement** of philosophical beliefs and self-efficacy of pre-service teachers. **DAI-A.**
- Horseman, Helen Marina, (1995).An analysis of early elementary teachers' beliefs about their mathematics teaching. **DAI-A.**
- Kerem, M. John, T. (2004). "The tension between teacher beliefs and teaching Practice: **Theimpact of the work setting**. **Group for the psychology of the mathematice education**. (3) 137-144.

- Keske, Kristina palmer. (2002). Elucidating elementary science teachers' conceptions of the nature of science: A view to beliefs about both science and teaching.**DAI-A**.
- Krejcie, Robert V. &Morgan, Daryle W. (1970)."Determining Sample Size for Research Activities.**Educational and psychological Measurement**, 30, P.607-610.
- Kwak, Young sun (2001). **Profile** change in preservice science teacher's epistemological and ontological beliefs about constructivist learning: Implications for science teaching and learning. **DAI-A.**
- Lane, Benjamin Caleb (2013). A comparison of Christian school and public school geometry teachers concerning the beliefs and practices of teaching proofs. **DAI-A.**
- Laplante, B. (1997). "Teachers Beliefs and Instructional strategies in science: pushing Analysis Further". **Science Education**, 81:277-294.
- Liu, Fuchang. (1999). A comparative study of selected perceptions of charter schools through the philosophical beliefs of teachers, administrators and policy makers in Louisiana. **DAI-A.**

- Murray, John James. (2002). Paradigms in collision: Historical and philosophical perspectives on teaching the new global tectonics **DAI-A**.
- Myers, Charles B. and Myers, Lynn K. (1955). The professional educator: In a new introduction to teaching and schools wads worth publishing company London.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of curriculum studies**, 19(4), 317-328.
- Newsome – Gess&Lederman, N. (1995). Biology Teachers perceptions of subject matter and its Relationship to classroom practice. **Journal of Research in science Teaching** .32(3), 301-335.
- Osterman, K.F. &Kottkamp, B. (2002). **Reflective Practice. For educators: improving schooling though professional development.** New york MG Graw-Hill.
- Pajares, F. (1992) Teachers beliefs and educational research. Cleaning up amessy construct. **Review of Educational Research**, 70. 509-517.

- Sheehan, Michael D. Johnson, R.Burke (2012). Probing Philosophical beliefs of instructional design faculty and professional Educational Technology, **Research and Development** Vol.60.Issue 1 pages 131-153
- Strong, David. (1995). What the fool knows: An inquiry into Langland's philosophical beliefs.**DAI-A.**
- Sweeny. A. (2003). Articulating the Relationships Between Theory and Practicein Science Teaching: a model for teacher professional development.Teachers and Teaching: **Theory and Practice** 9 (2), 107-132.
- Weber, Diana Dahlin. (2003).Preservice teachers' beliefs and practices regarding constructivist literacy teaching in Huanuco.**DAI-A.**

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور.. المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة الموسومة بـ: " **المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التربوية** "

ولهذا الغرض أعدت الباحثة استبانة تتكون من قسمين ، يتمثل القسم الأول بالمعتقدات الفلسفية للمعلمين عينة الدراسة ، في حين يمثل القسم الثاني الممارسات التدريسية التي يمارسونها تأسيساً على معتقداته الفلسفية ، وذلك بعد الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس التي ل Brown المستخدم في دراسة (Garega,2002) ، ومقياس التوجهات الفلسفية المستخدم في دراسة الرباعي (2006) ، ومقياس الشويحات (1999) لفلسفة التربية السائدة لدى المعلمين ، والمنهج المدرسي المعاصر (سعادة، 2011).

وقامت الباحثة باستخلاص ما يمكن أن يمثل فقرات المقياس التي تدل على الفلسفات (المثالية ، الواقعية ، البرجماتية والإسلامية) ، وبما أنكم أصحاب الخبرة والسمعة العلمية في هذا المجال تود الباحثة الاستعانة بآرائكم التي سيكون لها الأثر الكبير في التحقق من صدق الفقرات التي تم استخلاصها من الفلسفات المذكورة سابقاً ومدى صلاحية الفقرة المقابلة لها وكذلك وضوح الفقرات وصياغتها لغوياً وإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً ، وأية ملاحظات أخرى تودون إبدائها .

لذلك ترجو الباحثة منكم التالي :

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث صدقها وصلاحيتها .

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث عدم صدقها وصلاحيتها.

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث عدم صدقها وصلاحيتها.

ولكم جزيل الشكر والتقدير **الباحثة**

نوفة سميح المواضية

الاسم:
الرتبة الأكاديمية:
الجامعة:

المعتقدات الفلسفية

أولاً العالم

الرقم	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
1.	اعتبر العقل والروح جوهر العالم	مثالية				
2.	العالم موجود حقاً وليس خدعة من نتاج عقولنا	واقعية				
3.	العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر	براجماتية				
4.	العالم يقوم على فكرة الوحدة وكل ما عليه فان	إسلامية				

ثانياً: الإنسان

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
5.	أعتقد أن الإنسان ثنائي التكوين يتألف من عقل وبدن، والعقل يسمو على البدن	مثالية				
6.	يتكون الإنسان من عقل وجسم متحدين مع بعضهما ولا يسمو أحدهما على الآخر	واقعية				
7.	أعتقد أن الإنسان عضو متكامل، عقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان	براجماتية				
8.	أعتقد أن الإنسان مكون من روح وجسد متكاملين مع بعضهما، السيطرة فيها للروح، والجسد يعمل على خدمتها، وهي متغيرة عبر	إسلامية				

	الزمان والمكان					

ثالثاً: الخير والشر

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
9.	روح الإنسان هي المصدر الخير وجسمه مصدر الشر والآثام	مثالية				
10.	الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة والشر هو ما يبعده عن التكيف معها	واقعية				
11.	الظروف هي التي تحدد الخير والشر في الطبيعة الإنسانية	براجماتية				
12.	الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على تُلهم به النفس من فجور وتقوى	إسلامية				

رابعاً: الإجبار والاختبار

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
13.	الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي	مثالية				
14.	الإنسان حريته مقيدة بتأثير بيئته الطبيعية والاجتماعية	واقعية				
15.	الإنسان له مطلق الحرية بدون ضوابط	براجماتية				

16.	الإنسان له الحرية الكاملة في إطار ما أمر به الله وما نهى عنه	إسلامية				

خامساً: القيم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
17.	ينظر إلى القيم على أنها ثابتة لا تتغير	مثالية				
18.	ينظر إلى القيم على أنها ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد	واقعية				
19.	ينظر إلى القيم على أنها ليست أخلاقاً تفرض من الإنسان	براجماتية				
20.	ينظر إلى القيم على أنها مطلقة مفروضة وقيم نسبية متغيرة وهي متكاملة ومتوازنة فيما بينها	إسلامية				

سادساً: جوهر الفلسفة

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
21.	جوهر الفلسفة روحية وعقلية	مثالية				
22.	جوهر الفلسفة الحقائق التي يتم اكتشافها بالتحليل العلمي الموضوعي تمثل قوانين الطبيعة	واقعية				
23.	جوهر الفلسفة كل الحقائق واقعية ونسبية والتغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته	براجماتية				

.24	جوهر الفلسفة تحقيق عبادة الله الواحد الأحد	إسلامية				

سابعاً: مصدر المعرفة

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.25	ُيعتقُد أن مصدر المعرفة عالم المثل ذو الحقيقة المطلقة	مثالية				
.26	ُيعتقد أن مصدر المعرفة العالم الخارجي (الطبيعي) الذي نعيشه	واقعية				
.27	ُيعتقُد أن مصدر المعرفة التفاعل بين الفرد وبيئته	براجماتية				
.28	ُيعتقُد أن مصدر المعرفة إلهي واستخدام العقل والتأمل والتفكير في الكون	إسلامية				

الممارسات التدريسية

أولاً: هدف التربية

الرقم	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.1	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح	مثالية				
.2	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف	واقعية				

.3	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو الاستمرار في بناء الخبرة وليس التكيف مع المجتمع	براجماتية				
.4	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الإنسان الصالح والمصلح والتقي	إسلامية				

ثانياً : دور المعلم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.5	يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل	مثالية				
.6	يتلخص دور المعلم في التعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة لفهم العالم الخارجي الذي يعيشه الفرد	واقعية				
.7	يتلخص دور المعلم في تعليم الفرد كيف يفكر تفكيراً ناقداً بدلاً من تعليمه موضوع التفكير	براجماتية				
.8	يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض من اجل اكتشاف عظمة الله	إسلامية				

ثالثاً : دور المتعلم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات

.9	يُنظر إلى المتعلم على أنه مخزن للمعلومات	مثالية				
.10	يُنظر إلى المتعلم على أنه عقلاني منطقي يمكنه تجميع المعلومات وتنظيمها	واقعية				
.11	يُنظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات كما أنه مفكرو مكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم	براجماتية				
.12	يُنظر إلى المتعلم على أنه يتمتع بحرية معقولة موجهة نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من معرفة	إسلامية				

رابعاً : طريقة التدريس

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.13	تتم المفاضلة في التدرس في التلقين والالقاء في معالجة المادة الدراسية	مثالية				
.14	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج	واقعية				
.15	تتم المفاضلة في التدريس في الاكتشاف والممارسة العملية	براجماتية				
.16	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء	إسلامية				

خامساً: التوجيه

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات

.17	يتم توجيه الطلبة عقلياً فقط	مثالية				
.18	يتم توجيه الطلبة عقلياً مع الاهتمام بالملاحظة	واقعية				
.19	يتم توجيه الطلبة دنيوياً فقط	براجماتية				
.20	تم توجيه الطلبة دنيوياً ودينياً معاً	إسلامية				

سادساً: التقويم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.21	يركز التقييم للمتعلم على الحفظ والاسترجاع	مثالية				
.22	يركز التقييم للمتعلم على الاستجابة الصحيحة المطابقة للاستجابة المحددة مسبقاً من قبلي	واقعية				
.23	يركز التقييم للمتعلم على مهارات التفكير وتطبيق الأفكار	براجماتية				
24	يركز التقييم للمتعلم على التقييم المستمر والختامي	إسلامية				

سابعاً : المنهج

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.25	يُنظر إلى المنهج على أنه ثابت غير قابل لتطور وينتقل من جيل إلى جيل	مثالية				
.26	يُنظر إلى المنهج على أنه تجميع الحقائق المكتشفة من المعالم الذي يعيش فيه التلميذ	واقعية				
.27	يُنظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم	براجماتية				
.28	يُنظر إلى المنهج على أنه مبني على العقيدة فضلاً عما يستطيع أن يصل إليه العقل والحواس	إسلامية				

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

أداة الدراسة بعد التحكيم

الأستاذ الدكتور... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة الموسومة بـ: " **المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التربوية** "

ولهذا الغرض أعدت الباحثة استبانة تتكون من قسمين ، يتمثل القسم الأول بالمعتقدات الفلسفية للمعلمين عينة الدراسة ، في حين يمثل القسم الثاني الممارسات التدريسية التي يمارسونها تأسيساً على معتقداته الفلسفية ، وذلك بعد الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس التي ل Brown المستخدم في دراسة (Garega,2002) ، ومقياس التوجهات الفلسفية المستخدم في دراسة الرباعي (2006) ، ومقياس الشويحات (1999) لفلسفة التربية السائدة لدى المعلمين ، والمنهج المدرسي المعاصر (سعادة، 2011).

وقامت الباحثة باستخلاص ما يمكن أن يمثل فقرات المقياس التي تدل على الفلسفات (المثالية ، الواقعية ، البرجماتية والإسلامية) ، وبما أنكم أصحاب الخبرة والسمعة العلمية في هذا المجال تود الباحثة الاستعانة بآرائكم التي سيكون لها الأثر الكبير في التحقق من صدق الفقرات التي تم استخلاصها من الفلسفات المذكورة سابقاً ومدى صلاحية الفقرة المقابلة لها وكذلك وضوح الفقرات وصياغتها لغوياً وإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً ، وأية ملاحظات أخرى تودون إبدائها .

لذلك ترجو الباحثة منكم التالي :

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث صدقها وصلاحيتها .

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث عدم صدقها وصلاحيتها.

* وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة من حيث عدم صدقها وصلاحيتها.

ولكم جزيل الشكر والتقدير **الباحثة**

نوفة سميح المواضية

يرجى تقديم المعلومات التالية حول شخصكم الكريم

الاسم:
الرتبة الأكاديمية:
الجامعة:

المعتقدات الفلسفية

أولاً العالم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
1.	اعتبر العقل والروح جوهر العالم	مثالية				
2.	العالم موجود حقاً وليس خدعة من نتاج عقولنا	واقعية				
3.	العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر	براجماتية				
4.	العالم يقوم على فكرة الوحدة وكل ما عليه فإن	إسلامية				

ثانياً: الإنسان

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
5.	أعتقد أن الإنسان ثنائي التكوين يتألف من عقل وبدن، والعقل يسمو على البدن	مثالية				
6.	أعتقد أن الانسان يتكون من عقل وجسم متحدين مع بعضهما ولا يسمو أحدهما على الآخر	واقعية				
7.	أعتقد أن الإنسان عضو متكامل، عقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان	براجماتية				
8.	أعتقد أن الإنسان مكون من روح وجسد متكاملين مع بعضهما، السيطرة فيها للروح، والجسد يعمل على خدمتها، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان	إسلامية				

ثالثاً: الخير والشر

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.9	روح الإنسان هي المصدر الخير وجسمه مصدر الشر والآثام	مثالية				
.10	الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة والشر هو ما يبعده عن التكيف معها	واقعية				
.11	الظروف هي التي تحدد الخير والشر في الطبيعة الإنسانية	براجماتية				
.12	الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على دُلهم به النفس من فجور وتقوى	إسلامية				

رابعاً: الإجبار والاختبار

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.13	الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي	مثالية				
.14	الإنسان حريته مقيدة بتأثير بيئته الطبيعية والاجتماعية	واقعية				
.15	الإنسان له مطلق الحرية بدون ضوابط	براجماتية				
.16	الإنسان له الحرية الكاملة في إطار ما أمر به الله وما نهى عنه	إسلامية				

خامساً: القيم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
17.	القيم ثابتة لا تتغير	مثالية				
18.	القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد	واقعية				
19.	لقيم ليست أخلاقاً تفرض من الإنسان	براجماتية				
20.	القيم مطلقة مفروضة و نسبية متغيرة وهي متكاملة ومتوازنة فيما بينها	إسلامية				

سادساً: جوهر الفلسفة

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
21.	جوهر الفلسفة روحية وعقلية	مثالية				
22.	جوهر الفلسفة الحقائق التي يتم اكتشافها بالتحليل العلمي الموضوعي تمثل قوانين الطبيعة	واقعية				
23.	جوهر الفلسفة كل الحقائق واقعية ونسبية والتغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته	براجماتية				
24.	جوهر الفلسفة تحقيق عبادة الله الواحد الأحد	إسلامية				

سابعاً: مصدر المعرفة

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.25	يُعتقَدُ أن مصدر المعرفة هو عالم المثل ذو الحقيقة المطلقة	مثالية				
.26	يُعتقد أن مصدر المعرفة العالم الخارجي (الطبيعي) الذي نعيشه	واقعية				
.27	يُعتقَدُ أن مصدر المعرفة التفاعل بين الفرد وبيئته	براجماتية				
.28	يُعتقَدُ أن مصدر المعرفة إلهي واستخدام العقل والتأمل والتفكير في الكون	إسلامية				

الممارسات التدريسية

أولاً : هدف التربية

الرقم	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.1	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح	مثالية				
.2	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف	واقعية				
.3	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو الاستمرار في بناء الخبرة وليس التكيف مع المجتمع	براجماتية				

.4	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الإنسان الصالح والمصلح والتقي	إسلامية				

ثانياً : دور المعلم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.5	يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل	مثالية				
.6	يتلخص دور المعلم في التعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة لفهم العالم الخارجي الذي يعيشه الفرد	واقعية				
.7	يتلخص دور المعلم في تعليم الفرد كيف يفكر تفكيراً ناقداً بدلاً من تعليمه موضوع التفكير	براجماتية				
.8	يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله	إسلامية				

ثالثاً : دور المتعلم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
9.	يُنظر الى المتعلم على أنه مخزن للمعلومات	مثالية				
10.	يُنظر إلى المتعلم على أنه عقلاني منطقي يمكنه تجميع المعلومات وتنظيمها	واقعية				
11.	يُنظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات كما أنه مفكر و مكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم	براجماتية				
12.	يُنظر الى المتعلم على أنه يتمتع بحرية معقولة موجهة نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من معرفة	إسلامية				

رابعا: طريقة التدريس

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
13.	تتم المفاضلة في التدريس في التلقين والإلقاء في معالجة المادة الدراسية	مثالية				
14.	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج	واقعية				
15.	تتم المفاضلة في التدريس في الاكتشاف والممارسة العملية	براجماتية				
16.	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء	إسلامية				

خامساً: التوجيه

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
17.	يتم توجيه الطلبة عقلياً فقط	مثالية				
18.	يتم توجيه الطلبة عقلياً مع الاهتمام بالملاحظة	واقعية				
19.	يتم توجيه الطلبة مادياً فقط	براجماتية				
20.	تم توجيه الطلبة دنيوياً ودينياً معاً	إسلامية				

سادساً: التقويم

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
21.	يركز التقييم للمتعلم على الحفظ والاسترجاع	مثالية				
22.	يركز التقييم للمتعلم على الاستجابة الصحيحة المطابقة للاستجابة المحددة مسبقاً من قبلي	واقعية				
23.	يركز التقييم للمتعلم على مهارات التفكير وتطبيق الأفكار	براجماتية				
24	يركز التقييم للمتعلم على التقييم المستمر والختامي	إسلامية				

سابعاً : المنهج

	الفقرات	الفلسفة	صالحة	غير صالحة	الفقرة بعد التعديل	ملاحظات
.25	ُينظر إلى المنهج على أنه ثابت غير قابل لتطور وينتقل من جيل إلى جيل	مثالية				
.26	ُينظر إلى المنهج على أنه تجميع الحقائق المكتشفة من المعالم الذي يعيش فيه التلميذ	واقعية				
.27	ُينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم	براجماتية				
.28	ُينظر إلى المنهج على أنه مبني على العقيدة فضلاً عما يستطيع أن يصل إليه العقل والحواس	إسلامية				

ملحق (3)

أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ.د جودت المساعيد	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة الشرق الأوسط
أ.د صالح الرواضية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	الجامعة الاردنية
أ.د عباس الشريفي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
أ.د عبد الجبار البياتي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
أ.د ماجد خطايبة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	جامعة مؤتة
أ.د محمد الحيلة	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
أ.د محمود الحديدي	مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية	جامعة الشرق الأوسط
د. باسم حوامدة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
د. خالد الصرايرة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
د. عايد خوالدة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
د. محمد أمين القضاة	أصول تربية	الجامعة الاردنية
د. ملك الناظر	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
د. هشام الدعجة	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الاردنية

ملحق (4)

جـامعـة الشـــرق الأوســط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/٢٣/ ١٠١٢
التاريخ: ٢/٦/٢٠١٤

معالي وزير التربية والتعليم حفظه الله

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو أن أنقل إلى معاليكم أن طالبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط **نوفة سميح المواضية** تقوم حالياً بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارستهم التدريسية** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة حصول الباحثة على المعلومات اللازمة وتطبيق أداة الدراسة على مدارس المرحلة الأساسية في مديرية لواء القصر، وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، ونؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سريّة، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة

أ.د. ماهر سليم

جامعة الشرق الأوسط - مكتب الرئيس - President Office - MIDDLE EAST UNIVERSITY

هاتف (00962 6) 4790222 فاكس (00962 6) 4129613 ص.ب 383 عمان 11831 الأردن بريد الكتروني info@meu.edu.jo
Tel. (00962 6) 4790222 Fax. (00962 6) 4129613 P.O.Box 383 Amman 11831 Jordan e-mail: info@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo

ملحق (5)

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر

الرقم
التاريخ
الموافق

السادة مديري ومديرات المدارس

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

تقوم الباحثة نوفه سميح المواضيه بإجراء دراسة عنوانها" المعتقدات الفلسفيه لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقاتها بممارساتهم التدريسية " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس من كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط ويحتاج تطبيق استبانه على عينة من معلمين اللغة الأنجليزية راجياً تسهيل مهمتها .

واقبلوا فائق الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة/ ر.ق الإشراف التربوي
نسخة/ للملف العام

المملكة الأردنية الهاشمية

ملحق (6)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

المعلم الكريم /المعلمة الكريمة

القسم الأول: البيانات الشخصية.

1- الجنس:

أ- ذكر ☐ **ب- أنثى** ☐

2- الخبرة:

أ- أقل من 5 سنوات ☐ **ب- 5 سنوات فأكثر** ☐

3- الفلسفة التي تؤمن بمعتقداتها أكثر من غيرها:

أ-المثالية ☐ **ب- الواقعية** ☐ **ج- البراجماتية** ☐ **د- الإسلامية** ☐

أرجو التفضل بالإجابة عن العبارات الواردة في الاستبانة وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل عبارة تحت أحد البدائل الخمسة الذي يعبر عن وجهة نظركم، في الفلسفة التي تؤمن بمعتقداتها أكثر من غيرها من الفلسفات الآتية

ولاً : الفلسفة الإسلامية

الرقم	المجال	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	العالم	العالم يقوم على فكرة الوحدة و كل ما عليه فان.					
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان مكون من روح وجسد متكاملين مع بعضهما، السيطرة فيها للروح، والجسد يعمل على خدمتها، وهي متغيرة عبر الزمان والمكان.					
3	الخير و الشر	الإنسان لديه الاستعداد لفعل الخير أو الشر بناء على ما تُلهم به النفس من فجور و تقوى .					
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية الكاملة في إطار ما أمر الله به و ما نهى عنه.					
5	القيم	القيم مطلقة مفروضة ونسبية متغيرة وهي متكاملة و متوازنة فيما بينها.					
6	جوهر الفلسفة	تحقيق عبادة الله الواحد الأحد					

الرقم	المجال	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو الهي و استخدام العقل و التأمل و التفكير في الكون.					
ثانياً: الفلسفة البراجماتية							
الرقم	المجال	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	العالم	العالم نسبي وفي حالة تغير مستمر					
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان عضو متكامل، عقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، وهي متغيرة عبر الزمان					
3	الخير و الشر	الظروف هي التي تحدد الخير والشر					
4	الجبر والاختيار	الإنسان له مطلق الحرية بدون ضوابط.					
5	القيم	القيم ليست أخلاقاً تفرض من الإنسان.					
6	جوهر الفلسفة	كل الحقائق واقعية و نسبية و التغير مستمر نتيجة التفاعل بين الفرد و بيئته .					
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو التفاعل بين الفرد و بيئته.					

ثالثا: الفلسفة الواقعية:							
الرقم	المجال	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	العالم	العالم موجود حقا وليس خدعة من نتاج عقولنا.					
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان يتكون من عقل وجسم متحدين مع بعضهما و لا يسمو أحدهما على الأخر.					
3	الخير و الشر	الخير هو ما يساعد الإنسان على التكيف مع البيئة، والشر يبعده عن التكيف معها.					
4	الجبر والاختيار	الإنسان حريته مقيدة بتأثير بيئته الطبيعية و الاجتماعية.					
5	القيم	القيم ثابتة وغير ثابتة في وقت واحد .					
6	جوهر الفلسفة	الحقائق التي يتم اكتشافها بالتحليل العلمي الموضوعي تمثل قوانين					
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو العالم الخارجي (الطبيعي)الذي نعيشه.					

رابعاً: الفلسفة المثالية:

الرقم	المجال	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	العالم	اعتبر العقل والروح جوهر العالم					
2	الإنسان	اعتقد أن الإنسان ثنائي التفكير، يتألف من عقل وبدن، و العقل يسمو على البدن.					
3	الخير و الشر	روح الإنسان هي مصدر الخير وجسمه مصدر الشر والآثام.					
4	الجبر والاختيار	الإنسان مخير بقدر ما هو روح، ومسير بقدر ما هو جسم مادي.					
5	القيم	القيم ثابتة لا تتغير.					
6	جوهر الفلسفة	روحية و عقلية .					
7	مصدر المعرفة	اعتقد أن مصدر المعرفة هو عالم المثل ذو الحقيقة المطلقة.					

القسم الثاني : الممارسات التدريسية

أرجو التفضل بالإجابة عن عبارات الإستبانة وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل عبارة تحت أحد البدائل الخمسة الذي يعبر عن وجهة نظركم، في الفلسفة التي تعتقد بممارساتها في التدريس بمعتقداتها أكثر من غيرها من الفلسفات الآتية

أولاً : الفلسفة الإسلامية							
الرقم	المجال	المجال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الإنسان الصالح والمصلح.					
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تدريب العقل على التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض لمعرفة عظمة الله.					
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه يتمتع بحرية معقولة موجهه نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من معرفة					
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام القصة والاقتداء.					
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة دنيويا ودينيا معا					

6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على التقييم المستمر والختامي.					
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه المبني على العقيدة الدينية فضلا عما يستطيع أن يصل إليه العقل والحواس.					
ثانياً: الفلسفة البراجماتية							
الرقم	المجال	المجال					
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو إعداد الفرد للحياة ومساعدته على التكيف.					
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في التعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة لفهم العالم الخارجي الذي يعيشه					
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه عقلاني منطقي يمكنه تجميع المعلومات وتنظيمها.					
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج.					
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا مع الاهتمام بالملاحظة.					
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الاستجابة الصحيحة المطابقة للاستجابة المحددة مسبقا من قبلي .					
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه تجميع الحقائق المكتشفة من العالم الذي يعيش فيه التلميذ.					

ثالثا: الفلسفة الواقعية:							
الرقم	المجال	المجال					
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتعامل معه في التدريس هو الاستمرار في بناء الخبرة وليس التكيف مع المجتمع.					
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في تعليم الفرد كيف يفكر تفكيراً ناقداً بدلا من تعليمه موضوع التفكير.					
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات كما أنه مفكر ومكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم.					
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في الاكتشاف والممارسة العملية .					
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة مادياً فقط.					
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على مهارات التفكير وتطبيق الأفكار .					
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه متمركز حول المتعلم.					

رابعاً: الفلسفة المثالية:							
الرقم	المجال	المجال					
1	هدف التربية	الهدف العام الذي يتم التعامل معه في التدريس هو تنمية العقل وتنقية الروح.					
2	دور المعلم	يتلخص دور المعلم في المساعدة على فهم حقائق عالم المثل.					
3	دور المتعلم	ينظر إلى المتعلم على أنه مخزن للمعلومات.					
4	طريقة التدريس	تتم المفاضلة في التدريس في التلقين والإلقاء في معالجة المادة الدراسية .					
5	التوجيه	يتم توجيه الطلبة عقليا فقط.					
6	التقويم	يركز التقييم للمتعلم على الحفظ والاسترجاع.					
7	المنهج	ينظر إلى المنهج على أنه ثابت غير قابل لتطور وينتقل من جيل إلى جيل.					